UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

MICHELE LEITE DOS SANTOS

NEM TE CONTO: DIÁRIOS DE ESTUDANTES
UM ENCONTRO COM A AUTORIA NA ESCRITA DE DIÁRIOS PESSOAIS COMPARTILHADOS

Bagé
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

MICHELE LEITE DOS SANTOS

NEM TE CONTO: DIÁRIOS DE ESTUDANTES
UM ENCONTRO COM A AUTORIA NA ESCRITA DE DIÁRIOS PESSOAIS COMPARTILHADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Adriano de Souza

Bagé

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S237n Santos, Michele Leite dos
Nem te conto: diários de estudantes - Um encontro com a autoria na escrita de diários pessoais compartilhados / Michele Leite dos Santos.
136 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2026.
"Orientação: Adriano de Souza".

1. Diários pessoais compartilhados. 2. Indícios de autoria. 3. Gênero discursivo. I. Título.

Michele Leite dos Santos

NEM TE CONTO: DIÁRIOS DE ESTUDANTES - UM ENCONTRO COM A AUTORIA NA ESCRITA DE DIÁRIOS PESSOAIS COMPARTILHADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 14 de agosto de 2026.

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Adriano de Souza

Orientador

(Unipampa)

_____

Prof. Dr. Adail Sobral

(FURG)

_____

Prof.ª Dr.ª Clara Zeni Camargo Dornelles

(Unipampa)

Assinado eletronicamente por **ADRIANO DE SOUZA**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/09/2026, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2153634** e o código CRC **F53B04CA**.

AGRADECIMENTO

Meu agradecimento é em primeiro lugar a Deus pela oportunidade de chegar até aqui sem desistir, apesar das inúmeras vezes que tive vontade.

Aos meus pais que sempre nos incentivaram a estudar, pois como nos diziam na nossa infância e adolescência *"é a única coisa que podemos dar para vocês"* e *"que o saber não ocupa lugar".*

Aos meus irmãos, Silvana e Níkulas, que sempre torceram por minhas conquistas, assim como torço pelas suas.

Ao meu esposo Adriani por me incentivar e levantar meu astral toda vez que pensei em desistir, por sua parceria e amorosidade nessa jornada; e à minha filha Monique, que esperava para falar comigo enquanto eu estava em reunião on-line e sempre diz estar orgulhosa de mim pelo caminho percorrido.

Aos meu alunos participantes da pesquisa que voluntariamente concordaram em ser diaristas e contribuíram com esses estudos.

Ao professor Adriano, por suas valiosas contribuições durante as orientações, por me abrir os olhos e a mente em momentos em que eu não conseguia encontrar respostas para meus questionamentos durante a construção da análise dos dados.

Aos professores do Programa que muito contribuíram ao compartilharem saberes, ao questionarem e sugerirem ideias aos mestrandos da turma de 2024.

À amiga Priscila Kaupe que perdeu a companheira de academia quando ingressei no mestrado e esteve presente comigo na qualificação, por seu carinho e incentivo.

Às amigas que ganhei no mestrado, Clarice Schwert e Tatiane Bandeira, que trocaram comigo muitos vídeos-meme no Instagram e deixaram mais leve a pressão da reta final de todo o trabalho realizado. Que muitas vezes foram suporte emocional para que a jornada pudesse continuar.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Adail Sobral, que gentilmente aceitou o convite para ler meu trabalho, por sua generosidade e acolhimento; e a Prof.ª Dr.ª Clara Dornelles, que voltou a estar em minha banca, desta vez como avaliadora.

Muito obrigada a todos.

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos a escrita de diários pessoais como meio para a promoção da escrita autoral por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O tema da pesquisa foi “a escrita autoral de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental por meio de diários pessoais compartilhados”, e os objetivos foram: identificar em que medida os diários pessoais compartilhados promovem a escrita autoral e através de que indícios de autoria; promover a aprendizagem escolar de produção textual dos alunos do 8º ano; desenvolver um produto pedagógico com vistas à escrita autoral por meio de diários pessoais compartilhados. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação Gil (2002) e Thiollent (1986), de cunho qualitativo, respaldada por prévia pesquisa bibliográfica. Embasam a pesquisa os autores Bakhtin (2006), Rojo (2005), Britto (2007) e Faraco (2009) para tratar sobre gêneros discursivos; Possenti (2002), Orlandi (2007), Fernandes (2024), Trindade *et al.* (2024), Sobral e Giacomelli (2018, 2024) para falar sobre autoria e posição enunciativa; Faraco (2009), Sobral (2011) e Silva e Pereira (2016) para tratar sobre o gênero discursivo dentro do ambiente escolar; além da BNCC (2018) que norteia o ensino em território nacional. O estudo foi realizado em duas turmas de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, no município de Bagé-RS. Os alunos tinham entre 13 e 15 anos de idade. A escola é localizada no centro e recebe alunos tanto de seu entorno, como de diferentes bairros (próximos e até mesmo mais afastados). Para a geração de dados, foram utilizadas gravações em áudio realizadas durante as diferentes etapas da intervenção; análise da produção textual dos alunos com a finalidade de observar a evolução do processo de escrita autoral e registro em diário de campo. A proposta de intervenção se deu por meio de Unidade Didática prevista para ser efetuada em nove módulos, acrescida de duas pausas para compartilhamento dos diários e socialização entre os alunos. Os resultados apontam que a prática de escrita de diários compartilhados pode favorecer a posição enunciativa escolar-autoral, isto é, a posição enunciativa em que o estudante faz a fusão de um discurso escolar, que busca atender às demandas avaliativas, com um discurso autoral, em que o estudante se posiciona de modo a marcar presença, em seu texto, de sua forma de escrever. Além disso, os

resultados apontam que os diários podem contribuir para a escrita autoral (ou escolar-autoral) dos estudantes, sendo capaz de propiciar espaços de reflexão e de criação dos textos com suas marcas de singularidade, seja pela escolha lexical, variações regionais ou até mesmo na inserção de elementos gráficos pelo estudante.

Palavras-chave: Diários pessoais compartilhados; Indícios de autoria; Gênero discursivo.

RESUMEN

En este estudio, analizamos la escritura en diarios personales como medio para promover la escritura autoral de estudiantes de los últimos años de la Educación Fundamental. El tema de la investigación fue la escritura autoral de estudiantes de 8.º año de la Educación Fundamental mediante diarios personales compartidos. Los objetivos fueron: identificar en qué medida los diarios personales compartidos promueven la escritura autoral y qué indicios de autoría puede identificarse; favorecer el aprendizaje de la producción textual de los estudiantes de 8.º año; y desarrollar un producto pedagógico orientado a la escritura autoral mediante diarios personales compartidos. La metodología adoptada fue la investigación-acción, según Gil (2002) y Thiollent (1986), con un enfoque cualitativo y fundamentada en una búsqueda bibliográfica previa. La investigación se apoyó en los aportes de Bakhtin (2006), Rojo (2005), Britto (2007) y Faraco (2009) para abordar los géneros discursivos; de Possenti (2002), Orlandi (2007), Fernandes (2024), Trindade et al. (2024), Sobral y Giacomelli (2018, 2024) para tratar la autoría y la posición enunciativa; y de Faraco (2009), Sobral (2011) y Silva y Pereira (2016) para abordar el género discursivo en el contexto escolar. Asimismo, se consideró la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018), que orienta la enseñanza en Brasil. El estudio se llevó a cabo en dos clases de 8.º año de la Educación Fundamental de una escuela pública estatal, situada en el municipio de Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. Los estudiantes tenían entre 13 y 15 años. La escuela está ubicada en el centro de la ciudad y recibe estudiantes tanto de la zona como de distintos barrios, algunos cercanos y otros más alejados. Para la generación de los datos, se utilizaron grabaciones de audio realizadas durante las distintas etapas de la intervención, análisis de las producciones textuales de los estudiantes para observar la evolución del proceso de escritura autoral y anotaciones en un diario de campo. La propuesta de intervención se desarrolló mediante una Unidad Didáctica organizada en nueve módulos, además de dos pausas destinadas al intercambio de los diarios y a la socialización entre los estudiantes. Los resultados indican que la práctica de escritura en diarios personales compartidos puede favorecer la posición enunciativa escolar-autoral, entendida como una posición en la que el

estudiante combina el discurso escolar, orientado a responder a las demandas evaluativas, con un discurso autoral, caracterizado por un estilo propio. De este modo, el estudiante se posiciona y hace visible su presencia en el texto a través de su manera de escribir. Además, los resultados sugieren que los diarios pueden contribuir al desarrollo de la escritura autoral —o escolar-autoral— de los estudiantes, al propiciar espacios de reflexión y creación textual en los que se manifiestan sus marcas de singularidad, ya sea mediante la elección léxica, las variedades regionales o la incorporación de elementos gráficos.

Palabras clave: Diarios personales compartidos; Indicios de autoría; Género discursivo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livros do projeto e cadernos para os alunos ……. 54

Figura 2 – Cadernos decorados ……. 56

Figura 3 – Diário de Tiffany ……. 58

Figura 4 – Diário de Chloe ……. 59

Figura 5 – Diário de Nikki ……. 60

Figura 6 – Diário de Sabrina ……... 61

Figura 7 – Diário de Breno …….. 62

Figura 8 – Diário de Carol ……... 63

Figura 9 – Diário de Breno …….. 64

Figura 10 – Diário de Ronaldo ……... 67

Figura 11 – Diário de Mariana ……. 69

Figura 12 – Diário de Angelina ……... 70

Figura 13 – Diário de Teresa …….. 71

Figura 14 – Diário de Carlinhos …….. 72

Figura 15 – Foto da festa de Jéssica ……. 73

Figura 16 – Diário de Jéssica ……. 74

Figura 17 – Diário de Sabrina ……. 75

Figura 18 – Diário de Carlinhos …….. 76

Figura 19 – Diário de Mariana ……. 77

Figura 20 – Apresentação e introdução do Módulo Diário Visual no blog da pesquisadora ……..……. 79

Figura 21 – Hiperlinks para referências de mini-histórias e fotonovelas disponibilizados no blog ……. 80

Figura 22 – Procedimentos e instruções para a execução da tarefa do diário visual publicados no blog ……. 81

Figura 23 – Diário visual de Chloe 82
Figura 24 – Diário visual de Carlinhos 83
Figura 25 – Diário visual de Pedro 84
Figura 26 – Diário visual de Paulinho 84
Figura 27 – Diário de Mônica 89
Figura 28 – Diário de Chloe 90
Figura 29 – Diário de Mônica 92
Figura 30 – Diário de Chloe 94
Figura 31 – Diário de Teresa 95
Figura 32 – Diário de Teresa 96
Figura 33 – Diário de Mackenzie 98
Figura 34 – Diário de Mackenzie 99
Figura 35 – Diário de Mackenzie 101
Figura 36 – Diário de Carlinhos 102
Figura 37 – Diário de Carlinhos 103
Figura 38 – Diário visual de Carlinhos 107
Figura 39 – Diário visual de Carlinhos 108
Figura 40 – Diário visual de Angelina 111
Figura 41 – Diário visual de Breno 112
Figura 42 – Diário de Breno 113
Figura 43 – Diário visual de Jamie 115

SUMÁRIO

Meu diário: trajetória acadêmico-profissional **12**

1 INTRODUÇÃO …….. **19**

1.1 Contextualização da problemática …….. **21**

2 REFERENCIAL TEÓRICO …….. **23**

2.1 Gênero discursivo …….. **23**

2.2 Sobre a voz de quem escreve: a questão das marcas de autoria ……. **24**

2.3 Diário pessoal compartilhado: Que gênero é esse? …..…… **28**

2.4 Revisão de literatura …….. **32**

3 METODOLOGIA …… **39**

3.1 Proposta de intervenção …….. **40**

3.1.1 Desenho inicial do produto pedagógico ……. **41**

3.1.2 Tema da Unidade Didática “Nem te conto — Escrita de diários pessoais compartilhados no 8º ano do Ensino Fundamental: o que escrevem os estudantes?..... **41**

3.1.3 Objetivo da Unidade Didática ……... **42**

3.1.4 Apresentação da proposta …… **42**

3.1.5 Sobre os módulos ……. **44**

4 APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: ESCRITA DE DIÁRIOS PESSOAIS COMPARTILHADOS …….. **52**

4.1 Detalhamento dos módulos …….. **54**

5 ANÁLISE DE DADOS …..…… **86**

CONSIDERAÇÕES FINAIS …..…….. 119

REFERÊNCIAS …….. **122**

APÊNDICES …… **125**

Querido diário,

Vou te contar um pouco sobre minha trajetória acadêmico-profissional e como estamos falando de diários, pensei, por que não usar nesse formato? Mas, deixa eu fazer de um jeito que mostre cada etapa a seu tempo.

Eis que começo em uma quinta-feira de 2025, antes do aceite pelo Comitê de Ética em Pesquisa e, portanto, antes da aplicação da minha proposta de intervenção do projeto de mestrado, que ingressei em 2024.

Quinta-feira, 02

Estava lendo alguns textos que devem subsidiar minha dissertação e, lógico, como não estou conseguindo entender, dei uma pausa para chegar aqui e escrever um pouco da minha trajetória acadêmica.

Diferentemente de quando escrevi para iniciar o projeto de pesquisa, algumas informações ficarão para trás. Elas são relevantes para mim, talvez não para a pesquisa. E claro, isso aqui é um diário, então posso escrever algumas de minhas memórias e esconder algumas outras.

Nem lembro quando escrevi meu primeiro diário, mas lembro quando li dois livros nesse formato. Eram “Sabe de uma coisa: diário de uma adolescente”, de Vivina de Assis Viana e “Diário do outro”, de Ronald Claver. O segundo eu li porque foi mencionado no primeiro. Eu tinha uns 12 anos e encontrei esses livros na biblioteca do recém-inaugurado CIEP, local onde minha mãe trabalhou até se aposentar.

Minha mãe lia romances de banca de jornal e nunca imaginou que isso poderia ser um incentivo para os filhos lerem. A curiosidade de saber o que fazia com que ela ficasse um tempão apenas lendo nos levou a ler também. E ela nos dava gibis, até mesmo para meu irmão, que ainda não sabia ler. Ele adorava. Contava as histórias como se soubesse o que estava escrito.

Esses diários foram minha primeira leitura “grande”, depois dos livros infantis da minha escola. Também foram o motivo para que eu escrevesse diários em algumas vezes da minha vida. E agora esse…

Eu nunca escrevi diário com vocativo, dizendo *“Querido diário”*. Devia achar

bobagem dizer isso e partia direto para o que eu queria falar ou desabafar.

Claro, hoje não estou desabafando. Só te contando algumas coisas que formarão minha trajetória para minha dissertação. Acredita nisso? Uma dissertação. Na minha primeira graduação eu não fazia ideia do que era mestrado; agora sou mestranda.

Domingo, 05

Oi. Estou com dificuldades para ler e escrever e isso não quer dizer que eu não saiba, mas parece que a cabeça não consegue pensar direito.

Hoje a lembrança é sobre o fato de eu não querer fazer o curso do magistério, após terminar o ensino fundamental, então acabei indo para a contabilidade. Só que nunca fiz nada relacionado ao curso depois de terminar.

Depois do ensino médio, fiquei alguns anos sem estudar até que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) foi criada. Meu irmão me incentivou a cursar pedagogia, mesmo que eu tivesse vontade do inglês. Ele disse: *"Faz essa, depois que tu estiver trabalhando consegue pagar a outra".* Foram quatro anos em que entendi o que era trabalhar e estudar. Quando a universidade passou para a sede atual precisei percorrer metade do caminho a pé para economizar na passagem do ônibus, mas quem nunca passou por alguns perrengues para alcançar alguma posição desejada?

Minha colação de grau foi no final de janeiro, em 2007. No ano anterior havia sido criada a Unipampa. Neste mesmo ano, fiz outro vestibular (o meu terceiro, porque o primeiro foi o PEIES, de Santa Maria, que nem de longe passei). Desta vez eu poderia entrar para o Inglês, como queria, mas mudei de ideia. Minha irmã já tinha feito a inscrição dela para Espanhol e eu pensei em nos inscrevermos, passarmos e cursarmos juntas. Ela ficou na suplência, entrando no ano seguinte. Eu continuei no Espanhol, me apaixonei.

Depois continuo te contando.

Segunda-feira, 13

Sigo esperando aceite do CEP para começar a intervenção do mestrado enquanto me recupero da influenza B, que me derrubou nos últimos dias. Mas, como te disse que continuaria te contando e não voltei, então, aqui estou e podemos retomar.

Estava te falando que entrei no Vestibular de 2007 na Unipampa. A turma tinha 30 ingressantes. A Universidade tinha aulas em vários locais da cidade, antes de ter sua sede definitiva no Bairro Malafaia.

Confesso que minha maior dificuldade foi com Literatura. Durante o ensino médio não tive contato com esse componente curricular e não lembro de uma disciplina que tratasse pelo menos de Literatura Infantil na Pedagogia, havia apenas o componente de Movimento, Arte e Educação Psicomotora, que trabalhava com outras questões, embora pudesse utilizar literatura infantil. Já no curso de Letras a Literatura fazia parte de componentes curriculares obrigatórios e sabe (me perdoem os professores universitários), as aulas são muito diferentes. Para um estudante que veio de um ensino médio em que Literatura não estava presente na grade curricular, fica muito mais difícil entender e parece que falta um olhar que nos enxergue como aprendizes. Nem sempre o estudante universitário é autônomo o suficiente para o que se deve aprender na graduação e também precisam de alguém que oriente. Mas, como isso já faz muito tempo, melhor deixar pra lá.

Mesmo que eu não tenha sido uma universitária exemplar, porque trabalhava e não poderia estar em tempo integral na universidade, fiz o máximo que pude dentro do tempo que estive lá. Participei de monitoria voluntária, apresentei trabalhos em Bagé e Pelotas, fui ouvinte em outros eventos e visitamos o Theatro São Pedro, para assistir “Édipo Rei”. Foi surreal. Uma experiência excelente.

Na época eu lidava bem com as mídias digitais, bem melhor que agora. Descobria material para os colegas, escrevi e apresentei, no Congrega Urcamp, um trabalho sobre o blog de um conhecido que foi morar na Irlanda, compartilhava informações que encontrava sobre os temas estudados e meu TCC foi se encaminhando para esse viés. Pesquisei sobre o letramento digital do professor mediador do programa Um Computador por Aluno (UCA).

Esse projeto distribuía *laptops* educacionais a alunos da rede pública de ensino, com o objetivo de promover a inclusão digital e melhorar a qualidade na educação. Na verdade, pareciam os *laptops* de brinquedo, com uma tela bem pequena e que ficavam armazenados em caixas para uso quando fosse de interesse da professora. A rede de internet das escolas era quase inexistente e a formação dos professores não era suficiente. Tinha tudo para ser um bom projeto, mas não saberia te dizer por que não teve continuidade.

Volto outro dia para te contar o pós-formatura, a trajetória como docente, tá bem? Agora não consigo continuar porque a febre está um pouco alta. Até mais.

Quinta-feira, 16

Voltei… A febre já foi e deixou uma tosse persistente. Mas hoje tive uma boa notícia. Chegou a aprovação do CEP para o projeto e, então, poderei começar a intervenção. Claro, não antes de conversar com meu orientador.

Como estava contando, ia te falar da minha trajetória após a formatura em Letras. Mas posso dizer uma coisinha antes? Bem, em 2011, fiz o concurso para a rede municipal, para professora de anos iniciais e para Língua Portuguesa. Fiquei melhor classificada nesse último, mas a nomeação não aconteceu, pois 14º lugar não é tão bom assim nesse caso. Em novembro deste mesmo ano fui nomeada para assumir como professora de anos iniciais e assumi uma turma enquanto a professora se recuperava de uma cirurgia. No ano seguinte, trabalhei com um 5º ano. No final do ano pedi a troca de escola, pois tinha previsão do nascimento da minha filha para o início do ano e, como a escola era longe, pensei na demora para voltar para casa usando transporte público. Tentei que me dessem uma turma de anos iniciais, mas naquela época não deixaram porque eu não havia participado do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Na Secretaria me informaram que eu não poderia ter uma turma de alfabetização por não ter participado do Pacto.

Minha filha nasceu em 2013, mas deixa eu te contar sobre 2012. Em um sábado de abril estava no baile de formatura e no domingo prestava o concurso para professora de Espanhol na rede estadual. Durante dez anos dei aula de Espanhol e Português (fora Ensino Religioso e Projeto de Vida, pois quando se tem uma carga

horária pequena, o que tiver que fazer é quase uma obrigação) para o 6º ano em uma pequena escola de Bagé.

Paralelamente a esses dez anos de Espanhol, trabalhei em uma Escola de Educação Infantil. Aprendi muita coisa nesse tempo, inclusive que criança te aceita muito melhor que adolescente.

Saí da EMEI em setembro de 2023, poucos dias após a grande tempestade de granizo que atingiu Bagé e deixou inúmeras escolas com a estrutura prejudicada. Fui chamada na SMED, assim do nada (nem tão do nada, mas...). Assumi uma turma de 4º ano já no último bimestre, porque sua professora estava se aposentando. Mas, pedi para sair no final do ano seguinte, pois havia muita interferência externa no trabalho de sala de aula. Já na rede estadual, tive uma curta experiência com o turno integral dos anos iniciais em uma escola que também deixava os pais decidirem o que fazer em sala e, pasme, a direção me colocou à disposição da Coordenadoria de Educação.

Falando assim, parece que sou uma profissional péssima, mas acho que quando tu questionas coisas erradas tu nunca vais ser visto com bons olhos.

Hoje tenho um 3º ano do ensino fundamental e três turmas de 8º ano, onde dou aulas de Língua Portuguesa, numa escola bem grande. E sabe, esse desafio me mostra que às vezes é preciso dar um passo maior para entender o quão pequenos somos.

Quando ainda estava com a turma de 4º ano, pedi para escreverem textos com os quais fiquei muito intrigada quando li. Eram textos muito parecidos. O professor Adriano me diz pra tomar cuidado com isso, mas o que quero dizer é que não parecia que cada criança (um grupo de 6 ou 7 meninas) escreveu seu texto e copiou, mas sim que todas escreviam juntas e as histórias eram todas iguais, mudava uma ou duas palavras. E o que isso tem a ver com o agora? Tem que foi o que me conduziu ao tema do projeto que apresentei para o Mestrado. Mas, isso é assunto para outro dia, porque hoje já falei o suficiente, não é mesmo?

Sábado, 01

Abandonei a escrita por uns dias, mas voltei. Como estava te contando, o que

me levou a pensar o tema para o projeto do mestrado foi a escrita de textos de alunos do 4º ano. Inicialmente, pensei que a escrita de diários de aprendizagem poderia colaborar com a escrita dos alunos. Foi essa a ideia que levei para o projeto do Mestrado.

Eu queria ser mestre, mas, quando fiz minha inscrição, o medo de não ser classificada falou mais alto e eu pensava que, se não conseguisse, não tentaria novamente. E acredito que não tentaria mesmo.

Peraí, que já mudei de assunto, não é mesmo? Bem, voltando. A ideia inicial era trabalhar com diários de aprendizagem com alunos do 4º ano. Então, após a seleção para o Mestrado e à medida que lia e escrevia as ideias iam se organizando. Além disso, teve um momento de socialização dos projetos com os colegas e orientadores e nessa oportunidade surgiram contribuições que ajudaram a construir o projeto tal como chegou na qualificação (claro, com algumas modificações necessárias). Uma delas é que já não pensava mais em aplicar a intervenção nos anos iniciais, mas no 8º ano. Outra mudança foi o foco que de diários de aprendizagem passou a diário pessoal compartilhado. É uma nomenclatura pela qual chegamos à sua definição enquanto eu escrevia e meu orientador lia meu texto.

Agora, para entender o que são os diários pessoais compartilhados vou te dizer que leias o referencial teórico da minha dissertação que está sendo escrita devagar, mas com cuidado, às vezes tenho vontade de desistir porque me sinto sobrecarregada ou penso que não vou dar conta. Por outro lado, abandonar o barco agora é loucura. Depois de tanto trabalho, desistir sem concluir seria até pecado.

E sigo aqui, lendo, escrevendo, parando para fazer minhas tarefas domésticas ou planejamentos de aulas dentre outras atividades normais de um ser vivente.

Acho que volto aqui depois, para me despedir dessa escrita da minha trajetória. Dá uma esperadinha, que tenho alguma coisa ainda para concluir. Até mais.

Sábado, 03

Como vês, demorei bastante para voltar. Quando escrevia meus diários, era desse jeito, com intervalos grandes entre uma escrita e outra. Desta vez foi mais pelas

tarefas de concluir o ano letivo (tanto do trabalho como do mestrado). E agora, estou concluindo a escrita da minha trajetória acadêmica e profissional.

Depois dela devo me dedicar à escrita da dissertação, à análise dos diários e à elaboração do produto pedagógico. O mestrado me trouxe visões sobre mim que eu ainda não tinha e têm a ver com acreditar que posso fazer um bom trabalho pedagógico. Às vezes a mudança de ambiente contribui para enxergarmos que temos potencial para ser melhores do que fomos ou até mesmo para descobrir que não éramos tão ruim como nos fizeram acreditar.

E para concluir, de fato, esse pequeno “diário” esparso, deixa eu te contar uma coisa importante sobre o mestrado: alguns laços que se criam no período inicial se tornam a sustentação para que não desistamos. A Clarice e a Tati foram um suporte emocional e de amizade muito importante quando eu pensava que não conseguiria continuar. E que bom que nós seguimos em frente.

Bem, acredito que seja isso. Espero que não tenha te deixado com sono. Mas, se por acaso aconteceu, toma um café e passa para a leitura da dissertação. Foi escrita com dedicação e alguns momentos de desespero, por achar que não daria tempo. Obrigada!

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta a pesquisa realizada dentro do Mestrado Profissional de Ensino de Línguas (MPEL), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), sob a orientação do professor Adriano de Souza. Nesta pesquisa, abordamos a escrita de diários pessoais como meio de promoção da escrita autoral por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desta forma, o tema de pesquisa foi, portanto, a escrita autoral de alunos do 8° ano do Ensino Fundamental por meio de diários pessoais compartilhados.

De acordo com Costa (2014, p. 100), “o diário é um fenômeno cultural de origem remota, de natureza pública e comunitária, como são as tábuas de argila encontradas recentemente na Suméria, datadas de aproximadamente 3.000 a.C”. Na literatura, trata-se de uma obra em que o autor relata fatos ou acontecimentos cotidianos, procurando manter uma ordem cronológica, registrando confissões e/ou meditações, utilizando-se para isso narrativa, argumentação, texto expositivo ou relatos.

Para esta pesquisa coube compreender e estudar o diário pessoal (ou íntimo), que mantém um caráter discursivo, porém não é tratado, necessariamente, como uma forma de literatura. O diário pessoal é considerado, por Bakhtin (2006), como um gênero discursivo primário por apresentar-se como estilo íntimo, em que seu locutor/autor e destinatário/leitor é o próprio diarista. Seguindo por esse viés, Costa (2014, p. 101) aponta que o diário:

> [c]omo discurso íntimo, impregna-se de um espírito de confiança, de simpatia, de sensibilidade por parte do autor em relação a seu destinatário (o próprio diário ou o próprio autor) que desvela suas profundezas interiores, o que é próprio da expressividade interior desses estilos. Por essa propensão intimista e privacidade, parece que o diário tem no próprio narrador que o enuncia o seu destinatário preferencial.

A escrita de diários pressupõe a produção textual individualizada, possibilitando ao diarista expor seu ponto de vista de maneira subjetiva, relatando fatos de seu interesse, construindo um cenário próprio em que tece o texto por meio de suas

experiências. Embora seja um gênero de foro íntimo, no qual não se espera um leitor externo, quem escreve um diário expõe, em suas palavras, alguma carga emocional que pode contribuir para o processo de escrita autoral, tanto do próprio diário como de outros gêneros.

Nesta pesquisa, os diários dos estudantes foram lidos pela professora e, em algum momento, compartilhados com os colegas, o que torna uma apresentação diferente do diário, especialmente porque neste caso se trata de um gênero escolarizado, isto é, utilizado dentro da esfera dos textos escolares com objetivos voltados para o ensino e aprendizagem da escrita.

Cada diário, por sua vez, traz consigo histórias sob um ponto de vista único de quem o escreve, permeado pelas vivências nele relatadas. Essa forma de se colocar na escrita pode ser — ou vir a ser — tanto mais individualizada quanto maior for a possibilidade de o diarista fazer conexões com aquilo que é exterior ao momento da escrita, de acordo com sua relação com outros textos e conhecimentos de mundo. Deste modo, é possível inferir que o diário apresenta marcas próprias de quem o escreve, seja na forma de abordar determinado assunto, no diálogo criado em seu interior, na escolha do vocabulário, marcando assim uma forma singular se comparada com outras escritas. Assim, trazendo ao texto marcas que identificam seu autor.

Para Possenti (2002), assim como para Orlandi (2007), a função-autor está associada à responsabilidade sobre o que circula, o que se diz e como se diz, isto é, a função-autor refere-se à singularidade do estilo presente no texto. Ainda de acordo com Possenti (2002, p. 107) a figura do autor confere unidade à obra, pois “só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor”.

Possenti (2002, p. 108) pondera que a noção de autoria dada por Foucault, baseada na ideia de autores como “fundadores de discursividades”, não se atribui a textos escolares, pois estes não são escritos, via de regra, de modo a constituírem uma obra ou a fundarem uma discursividade. Deste modo o autor aponta:

> [c]omo condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação — bem feita — com a questão do estilo, como já assinalei. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção — quem sabe detectável em traços, em indícios, com riscos de que isto seja

> entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes. (Possenti, 2002, p. 108)

A autoria em textos escolares que buscávamos desenvolver nesta pesquisa seria visível ou detectável através de indícios que apresentassem um estilo próprio do sujeito de se inscrever na escrita, isto é, traços de singularidade considerando, portanto, a presença de subjetividade em seu discurso, que possibilitaria que este tenha sentido.

Sendo assim, nossa investigação concentrou-se nas seguintes perguntas de pesquisa: a) Como contribuir para a escrita autoral de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e que indícios de autoria podemos identificar nessa prática? b) Em que a escrita de diários pode ajudar no desenvolvimento das competências e habilidades de produção escrita de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental?

1.1 Contextualização da Problemática

A presente pesquisa nasceu da observação de que, não raras vezes, as produções escritas dos alunos apresentavam muitas semelhanças entre si. Esta pesquisa surgiu da necessidade de abrir espaço para uma escrita mais individualizada, e o diário pessoal foi a opção de trabalho para tal, pois considerei que, desta forma, cada aluno poderia escrever sobre suas experiências pessoais.

Através de um procedimento experimental, pude observar a viabilidade da escrita de diários como prática de produção textual na turma de 4º ano do Ensino Fundamental, com a qual trabalhava à época. Foi a partir dessa turma que surgiu a definição do tema de pesquisa que deu origem ao trabalho aqui relatado, portanto, foi com essa mesma turma que foram realizadas atividades de escrita de diários de aprendizagem. Para isso, os alunos precisaram escrever sobre o que haviam aprendido durante a semana. Observei que ocorreu uma forma de escrita em que cada aluno se mostrou mais presente no processo de escrita, pois os textos já não apresentavam tantas semelhanças como nas produções de outros gêneros propostos anteriormente.

Nesse experimento, foi possível observar que, apesar de haver diferenças na escrita dos alunos em seus textos, as crianças produziam apenas algumas linhas,

sem apresentar espontaneidade no que escreviam e a proposta me pareceu deixá-los “engessados” na atividade de escrita, pois era necessário refletir sobre o que foi estudado, procurando responder à pergunta: o que eu aprendi esta semana?

Ao apresentar o pré-projeto ao grupo de professores e mestrandos do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, foi-me sugerido que os alunos escrevessem diários ficcionais no lugar de diários de aprendizagem. Na ocasião foram citados diários ficcionais para faixa etária de 8 a 13 anos, como *Querido diário, Otário* e *Diário de um banana* como exemplo de material a ser utilizado com os alunos para incentivar o processo de escrita.

Pensando nos textos que foram escritos nos diários durante as aulas experimentais que mencionei, optei — conforme já sinalizado — por mudar o foco da pesquisa e pensar sobre como utilizar a sugestão apresentada. Essa prática ajudou a acreditar que um trabalho de escrita de diário pessoal poderia revelar textos mais espontâneos e autorais trazendo a voz do estudante autor.

Portanto, a presente pesquisa contou como objetivo primordial: contribuir para a escrita autoral de alunos do ensino fundamental através do gênero diário pessoal compartilhado. Para tanto, buscou-se: identificar em que medida os diários pessoais compartilhados promovem a escrita autoral e através de que indícios de autoria; promover a aprendizagem escolar de produção textual dos alunos do 8º ano; discutir os principais desafios para o letramento escolar e para consolidação da proficiência escrita; desenvolver um produto pedagógico com vistas ao letramento escolar e à escrita autoral por meio de diários pessoais compartilhados.

A busca por uma voz autoral, isto é, por uma escrita autoral pode se dar em qualquer etapa da escolarização. Sendo assim, a partir desta introdução, passamos então à fundamentação teórica e à apresentação de uma revisão de literatura, esta última elaborada para compreender melhor a contribuição que a presente pesquisa pode dar ao campo de estudos acadêmicos de Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gênero discursivo

Para investigar a relação dos alunos com a leitura e a escrita (e também oralidade) em sala de aula, precisamos compreender um conceito importante nesse processo, que é o de gênero discursivo.

Bakhtin define que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (2006, p. 261). Sendo assim, podemos dizer que a escola produz seus enunciados, além de incorporar outras formas do dizer em outras esferas da vida.

Usar a língua é utilizar um instrumento capaz de inserir o indivíduo em um ambiente que lhe permite acesso aos diferentes campos da atividade humana. De acordo com Britto (2007), língua é poder, e a forma como o indivíduo usa a língua pode constituir-se em formas de abrir espaços de circulação na sociedade.

Considerando que cada sujeito possui vivências distintas, também é capaz de produzir enunciados individualizados, denotando sua relação com o mundo, temos, assim, a compreensão de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (Bakhtin, 2006, p. 262, grifos do autor).

Faraco (2009, p. 127) reforça que “ao dizer que os tipos são *relativamente estáveis*, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (grifos do autor). Significa que os gêneros possuem estabilidade relativa e não podem ser definidos de forma estática, totalmente imutáveis, pois são produzidos para atender as variadas atividades humanas, diferenciando-se e ampliando-se com a finalidade de atender ao novo, à mudança, ressurgindo, reorganizando esses tipos de discurso que mantêm características semelhantes, porém remodeláveis a depender da necessidade.

Rojo (2005, p. 196) aprofunda o diálogo sobre os gêneros discursivos indicando que, para Bakhtin, “os gêneros do discurso apresentam três dimensões

essenciais e indissociáveis” que são tema, forma composicional e marcas linguísticas (estilo). As relações sociais, institucionais e interpessoais, conforme afirma a autora, “determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso”. (Rojo, 2005, p. 197). Essas relações existem dentro de um formato de organização dos lugares sociais e acabam por designar as esferas comunicativas, as quais formatam os gêneros discursivos em gêneros primários e gêneros secundários.

Os gêneros primários, relacionados geralmente à modalidade oral e à esfera do cotidiano, apresentam-se como formas de comunicação mais espontânea e diretamente relacionada a um contexto mais imediato de produção, tratando-se de situações de comunicação familiar, íntima, comunitária, etc.

Por outro lado, os gêneros secundários relacionam-se às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, participantes de situações sociais mais complexas e que exigem uma organização da língua um pouco mais estandardizada. (Rojo, 2005, p. 197). Trata-se em geral, mas não necessariamente, de gêneros produzidos por meio da escrita e utilizados em circunstâncias de comunicação ocorridas em atividades científicas, ou melhor, “que se geram e se usam nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal e assim por diante.” (Faraco, 2009, p. 132).

Segundo Bakhtin (2006, p. 262),

> [a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

E é justamente a atividade humana que põe em prática e constitui a existências dos gêneros discursivos, que promovem o contato e o acesso a diferentes espaços de circulação dentro da sociedade em maior ou menor medida conforme sua capacidade de compreender, produzir e se comunicar pelos mais variados gêneros.

2.2 Sobre a voz de quem escreve: a questão das marcas de autoria

A escrita em sala de aula é — ou deveria ser — o momento em que é possível quebrar o silêncio do aluno (embora uma sala de aula não seja silenciosa de

fato). Como estudante, raras vezes tivemos a oportunidade de dizer o que pensamos através da escrita, poucas vezes o ato de escrever foi incentivado com o propósito puramente de dar espaço para a “fala”, mas apenas para o cumprimento de uma obrigação na qual o professor devia atribuir uma nota ao texto, mesmo que fosse apenas para verificar a ortografia e conhecimentos gramaticais. O dizer ali era silencioso, era tão somente cumprir tarefas com a finalidade da aprovação. Não havia outro objetivo que fundamentasse o processo de escrita a não ser a nota. Era como se não fosse possível perceber a presença de uma voz no dizer do texto. Como se a escrita escolar não tivesse espaço para ser ouvida para além da média que deveria ser publicada no boletim.

Experiências de estudante que trazem para o momento atual a sensação de que uma voz ainda ecoa e precisa ser ouvida, voz esta que apenas atendia à determinação de escrever a redação com o tema “minhas férias”, tema muito recorrente nas composições escolares de décadas atrás, sem um trabalho de retorno e reescrita do texto. Com isso, nossa experiência com textos escolares, até mesmo enquanto docente, é atravessada pela sensação de que essa escrita precisa ser lida, ouvida e sentida para fazer sentido. É preciso que a relação com a escrita encontre significado para quem escreve e quer se sentir autor daquilo que produz.

De acordo com Orlandi (2007, p. 68), “o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”. O que o coloca como responsável pelo que produz. Mas como chegar a essa responsabilidade na escola? Como perceber o autor e seu discurso no texto?

Tais questionamentos, admitimos, são complexos, mas merecem espaço para a reflexão. Não é raro observar nas salas dos professores e em textos que falam sobre a escrita de estudantes a frase “eles não sabem escrever” ou, então, que o trabalho foi produzido por inteligência artificial. No primeiro caso, a afirmação categórica do “não saber” atribuída à escrita do aluno infere inabilidade para a comunicação, desconsiderando a tentativa por não atender à proposta apresentada pelo professor, seja a área que for. Já no segundo caso, o uso de inteligência artificial para realização de tarefas escolares tem sido observado com frequência e vem ganhando espaço entre os estudantes.

Sem entrarmos em uma ampla discussão sobre o tema, podemos dizer que já

nos deparamos com situações em que estudantes, em vez de produzirem seu texto em casa, quando há essa possibilidade, apenas recorrem à tecnologia digital para tal tarefa. Por outro lado, alguns textos produzidos em aula apresentam pouca organização de parágrafos, alguns erros ortográficos e gramaticais e, às vezes, marcas de oralidade, que poderiam ser questionados, revisados e reescritos, com a finalidade de promover a reflexão sobre o que é dito (e não dito) no ato da produção textual. Neste sentido, recorremos a Fernandes (2024, p. 232), que corrobora o posicionamento sobre o uso de inteligência artificial, salientando as potencialidades humanas e nossa singularidade.

> Não pretendo com esse posicionamento apontar limitações do desenvolvimento dessa tecnologia, apenas busco dar luz às potencialidades humanas que podem ter suas falhas, e porque falhamos, é que somos singulares, e por nossa singularidade tocamos o mundo com outras cores, outros olhares, outros dizeres, e assim, podemos criar sem apenas reproduzir. (Fernandes, 2024, p. 232).

O espaço propiciado pelo professor para que o aluno possa criar pode contribuir para que se aproxime da escrita com marcas próprias, que indiquem a subjetividade característica de cada indivíduo ao se posicionar e, com isso, possa tocar o mundo com sua singularidade. Trindade et al. (2024, p. 8) explicam que os “indícios de autoria se manifestam em marcas discursivas, e não [apenas] por meio de recursos gramaticais ou textuais”. Nesse sentido, os indícios de autoria são estabelecidos no texto quando um indivíduo assume, consciente ou inconscientemente, algumas estratégias discursivas, como, por exemplo, dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto, ambas categorias analisadas por Possenti (2002).

Por outro lado, a questão da autoria também implica inserir no texto um gesto de singularidade, que pode ser evidenciado através de um uso lexical particular (regional ou constituído por determinado grupo social), através de uma regra morfossintática variável (por exemplo uso de regras não-padrão em determinadas construções sintáticas de concordâncias verbal e nominal) ou, simplesmente, através de uma percepção singular ou incomum de um determinado objeto de discurso (através, por exemplo, de uma metáfora).

Para Sobral e Giacomelli (2018) na concepção dialógica de linguagem a

relação que existe entre locutor e interlocutor é que dita a forma enunciativa do locutor, elegendo a forma de abordagem do tema de acordo com o objetivo e o modo como quer alcançar seu interlocutor. As relações entre locutor e interlocutor são dadas pelo enunciado que cria um ato de ligação entre o sistema linguístico e o sistema concreto das relações sociais.

Sobral e Giacomelli (2018, p. 309) apontam que “no enunciado, os sentidos só são compreensíveis se levarmos em conta a negociação permanente entre os seres humanos em sociedade por meio de suas atuações, verbais e outras.” O que se diz, o que se entende e o que se quer entender passam por uma negociação de sentidos e de plano no diálogo. Considerando que

> [p]arte-se da ideia de que a enunciação é o espaço por excelência da mobilização, que se quer unitária e coerente, do repetível (seu produto) e do irrepetível (seu processo), ambos presentes no agir enunciativo do sujeito. Essa mobilização gera um dado, um enunciado ou conjunto de enunciados, que é a base dos estudos, quer por sua materialidade específica, quer por sua organicidade a serviço da criação de sentidos. (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 309)

Diante disso, a enunciação é vista como um espaço de mobilização de dentro daquilo que se pode repetir (o enunciado, o discurso, o que se diz) e o que não se pode repetir (o momento de produção desse enunciado, discurso). Um mesmo assunto pode ser repetido, no entanto, o momento de produção e o próprio enunciado não serão proferidos da mesma forma, passando a mobilizar sentidos diferentes tanto para interlocutores, como para o próprio locutor do enunciado inicial.

Sobral e Giacomelli (2024) apontam que na concepção dialógica de linguagem o locutor é impelido a antever a recepção de seu dito pelo interlocutor. A produção de sentidos depende dos diálogos, da posição do locutor (entoação avaliativa) e do interlocutor (responsividade ativa), pois “cada diálogo recria significados de outros diálogos, assim como antecipa diálogos ainda inexistentes, e os insere em um novo modo de vida (esfera de atividades) associado com um novo jogo de linguagem (gêneros do discurso).” (Sobral; Giacomelli, 2024, p. 13).

Sobral e Giacomelli (2024, p. 14) reafirmam que

> a formulação do conceito de interação na concepção dialógica considera que **todo locutor é sem dúvida um autor (um organizador de um texto em**

> **contexto)**, dirigindo-se a um interlocutor numa dada situação e com um dado projeto enunciativo num dado contexto, e esses elementos alteram a maneira como ele interage. Essa é a base da concepção dialógica da linguagem: as relações dialógicas. Nessa concepção, **o locutor tem uma dada posição enunciativa, que é chamada de entoação avaliativa**, e o interlocutor, também ativo, recebe o que lhe é dito de acordo com sua posição enunciativa, chamada de **responsividade ativa.** (Sobral; Giacomelli, 2024, p. 14, grifos adicionados).

De tal forma, considera-se, então, entoação avaliativa como a posição enunciativa do locutor e responsividade ativa a forma como o interlocutor recebe o que é dito de acordo com sua posição enunciativa. Essa posição enunciativa é a posição de cada um no contexto do enunciado, ora locutor, ora interlocutor.

Outro conceito importante e de muita relevância aqui é o de autor como organizador de um texto em um contexto, dirigindo esse texto a um interlocutor numa dada situação e com um dado projeto enunciativo num dado contexto. A autoria se baseia na entoação avaliativa do locutor que produz seu enunciado a partir de uma posição enunciativa que lhe confere considerar a posição enunciativa de seu interlocutor, que recebe o enunciado a partir de sua responsividade ativa de negociação de sentidos.

2.3 Diário pessoal compartilhado: que gênero é esse?

Como apontamos, o diário pessoal é considerado um exemplar de gênero primário por constituir-se em discurso íntimo, relacionado à esfera cotidiana, diferentemente de produções dos sistemas ideológicos constituídos, conforme explica Faraco (2009, p. 64):

> Em cada uma dessas esferas, desenvolve-se, em cada época e em cada grupo social, um conjunto de gêneros de formas da comunicação socioideológica (p. 20) - que Bakhtin chamará adiante de *gêneros do discurso,* distinguindo os gêneros primários (aqueles da ideologia do cotidiano) e os gêneros secundários (aqueles dos sistemas ideológicos constituídos).

A escrita de um diário também é realizada de acordo com interesses bem pessoais e com visões distintas a respeito dessa atividade. O diário é considerado um texto para ser íntimo, que ninguém ou quase ninguém tem acesso e visto como uma

forma de escrita, preferencialmente, feminina. Tal situação fica evidente em um dos diários ficcionais mais famosos entre os adolescentes, o *Diário de um Banana*, em que o personagem principal esclarece na primeira página que aquele é um livro de memórias e não um diário, embora esteja escrito na capa “diário”. Enfatiza que a ideia foi de sua mãe e que não escreverá nele sobre seus “sentimentos” ou algo do tipo, além de continuar dizendo que a única razão para escrever no caderno é que se imagina famoso no futuro e não pretende ficar respondendo questionamentos sobre fatos de sua vida e, deste modo, indicaria o seu livro de memórias, como está dito na frase “Daí este livro vai vir a calhar”. (Kinney, 2008, p. 7).

Silva e Pereira (2016, p. 297), sobre essa ideia de diário como atividade secreta, afirmam que

> [n]o senso comum, o diário costuma ser visto como uma atividade secreta, passageira ou durável, irregular, antiga, comum e corriqueira: qualquer um pode ter um diário. Qualquer pessoa pode iniciá-lo sem aviso prévio; pode retomar a sua prática após anos; pode encerrá-la a qualquer instante, a única coisa que não é tão comum é o compartilhamento dessa atividade. Do mesmo modo que as pessoas se sentem motivadas à produção do diário, sentem-se impelidas a mantê-lo no mais absoluto sigilo, salvo alguns casos pontuais: tratamento psicológico ou descaso para com o fato de que alguém possa ler o conteúdo do texto, mas estes são casos mais raros.

As autoras apontam ainda que “embora os gêneros estejam relacionados a formas linguísticas, eles não são formas estanques”. (Silva; Pereira, 2016, p. 298). E, por não se constituírem em formas composicionais extremamente imutáveis, que atendem ao proposto por Bakhtin sobre o que entendemos hoje como gêneros discursivos: “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

O diário pessoal historicamente configurou-se em uma forma de escrever o cotidiano e registrar a memória do vivido. É um gênero que remonta a milênios de história. Não é um gênero pelo qual haja a necessidade de “ensino” da prática de produção textual, mas que apresenta características próprias e semelhantes entre si, como uso de data, vocativo, memória relatada, despedida e assinatura. No entanto, essa estrutura não deve ser vista como obrigatoriedade do diário pessoal, que pode assumir o estilo que o diarista assim se propuser a escrever.

O trabalho com gêneros discursivos diversos está previsto na BNCC, que orienta a escrita de diários apenas nos anos iniciais da escolarização (especificamente

nos 2º e 3º ano do ensino fundamental), organizado dentro do campo da vida cotidiana, referindo-se à escrita compartilhada e autônoma. O documento aponta as seguintes habilidades, para o 3º ano do ensino fundamental, referindo-se ao diário:

> (EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
> (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.
> (EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura). (BRASIL, 2018, p. 121-123)

Levando em conta que a BNCC é um documento norteador, entendemos que não precisamos considerá-lo um documento rígido, em que os gêneros sugeridos para trabalhar com estudantes da educação básica não possam ser revistos e ampliados em outros anos. Portanto, ao trazermos aqui as habilidades apresentadas, estamos justificando que podem ser ampliadas para a realização de um trabalho de escrita com estudantes do 8º ano do ensino fundamental.

Se considerarmos que a escrita de gêneros epistolares e diários conforme citado podem contribuir para a escrita utilizando acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas, por que, então, relegar para apenas alguns momentos da escolarização? Expressar vivência, emoções, opiniões e críticas são aspectos importantes da formação do estudante que podem (e devem) ser estimulados. A reflexão que os diários podem promover serve de base para a produção de gêneros de outras esferas comunicativas. Portanto, a escrita reflexiva nos diários pessoais é valiosa na construção da prática autoral, tendo em vista que quem o escreve pode posicionar-se sem a sensação de ter sua escrita avaliada por seu interlocutor.

Nossa pesquisa sobre a escrita de diários pessoais dentro do ambiente escolar partiu da premissa de que essa produção não seria realizada de modo a manter-se secreta, porque tínhamos previsto que este texto seria lido, no mínimo, pela professora, tratando-se assim de um diário pessoal compartilhado, pois é tomado de

uma percepção distinta da original do gênero diário pessoal, especialmente no que tange à recepção do texto.

Além de compreendermos uma visão diferente do gênero diário pessoal, concebendo-o como uma produção compartilhada com seus pares, temos consciência de que há outro debate a ser realizado, e reside no que Sobral (2011) aponta como escolarização do gênero.

> Os discursos escolares operam por vezes em oposição e outras vezes em integração com discursos de outras práticas discursivas, mobilizando os gêneros desta com os fins específicos da instituição escolar, seja ao preparar usuários da língua ou profissionais de ensino da língua. Logo, todo trabalho com gêneros na escola é uma metaprática discursiva ressignificada em termos das práticas escolares. (Sobral, 2011, p. 43).

O autor assinala que o ensino de línguas tem sido perpassado pela inclusão de textos distintos dos considerados exemplares preparados para a escola. Com a necessidade de trabalhar com textos advindos de outras práticas discursivas, com a finalidade de promover reflexão e proficiência cidadã, os discursos em circulação na sociedade, como um todo, são absorvidos pela escola como formas de construção das práticas escolares. A escolarização do gênero, que é apontada como meio de "transposição didática a partir da distinção de gêneros *escolares,* gêneros *não escolares* e gêneros *escolarizados"* (Sobral, 2011, p. 43), nos remete à compreensão de que os gêneros discursivos propostos pela BNCC como integrantes de diferentes esferas de conhecimento[1] têm sido objeto de estudo dentro do ambiente escolar como forma de aproximação dos estudantes a gêneros aos quais, porventura, possam não ter acesso fora deste ambiente.

Guimarães (2016, p. 65) afirma que "não é determinante a forma textual empregada na realização de um gênero, mas sim o projeto enunciativo do interlocutor, as relações enunciativas e os modos e/ou tipos de interlocução estabelecidos em dado contexto específico de enunciação." Neste sentido, a escrita de diários pessoais compartilhados em aula, entre os estudantes, mesmo tratando-se de uma forma de escolarização de um gênero não escolar, ainda assim apresenta as características de

[1] Campo da vida cotidiana, campo jornalístico, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, dentre outros. (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.)

um diário pessoal, no qual o locutor escreve sobre si e para si sobre temas distintos. No caso desta pesquisa, o que ocorreu foi a mediação da professora para a construção do texto a ser produzido pelos estudantes.

2.4 Revisão de literatura

Segundo Britto (2007, p. 30) “o mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento”, e aprender a ler e a escrever na escola vai além de apenas saber usar normas ou desenvolver o domínio de uma tecnologia. Aprender a ler e a escrever significa conhecer e ter o poder de utilizar esse conhecimento para intervir na sociedade.

As atividades de escrita no ambiente escolar são previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, a própria definição do eixo produção de texto já apresenta a autoria como um elemento estratégico: “o eixo da **produção de texto** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2018, p. 76).

Os gêneros discursivos que a BNCC relaciona à produção textual, citando os termos autoria ou voz, são o artigo de opinião, com seu planejamento considerando objetivo, leitores, veículos e mídias de circulação, no Campo jornalístico-midiático, e a resenha, no Campo das práticas de estudo e pesquisa. Neste último menciona-se como estratégias de escrita, textualização, revisão e edição que seja a habilidade de

> (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. (BRASIL, 2018, p. 185).

Percebemos nessa habilidade a menção para as vozes envolvidas no texto, quer sejam do autor, da obra resenhada ou do resenhador. Aqui encontramos uma alusão à voz [posição] enunciativa do estudante em sua produção textual reportando-se a citações e paráfrases utilizadas.

Na BNCC, onde trata sobre a produção de artigos de opinião, há a orientação

para que o estudante seja capaz de planejar a escrita partindo de um tema que tenha relevância para a turma ou comunidade e que seja realizado o levantamento de dados e informações sobre a questão, apresentando argumentos e posicionamentos de modo a convencer o leitor. (BRASIL, 2018, p. 179).

Com relação ao que pesquisamos, que foi a escrita autoral dos alunos, não encontramos referência, na BNCC, a gêneros da esfera da vida cotidiana, como o diário pessoal, nos anos finais do ensino fundamental. O gênero que utilizamos nesta pesquisa tem uma dimensão voltada à esfera escolar, trata-se de um gênero discursivo escolarizado, conforme apresentamos em nosso referencial teórico, sob a denominação de diário pessoal compartilhado.

Para melhor compreender como o tema da autoria na escrita de diários tem sido tratado na pesquisa acadêmica, recorri aos seguintes repositórios institucionais de trabalhos acadêmicos:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD - IBICT);
- Catálogo de Teses e Dissertações da Capes;
- e o Repositório Nacional do ProfLetras.

Para evitar a duplicidade de dados e pelo resultado da busca ter sido mais satisfatório com relação ao que encontramos já nos títulos dos trabalhos, optamos por utilizar apenas o BDTD-IBICT.

Foram utilizadas as combinações, que obtiveram os resultados mencionados na tabela a seguir.

Tabela 1 — Resultado de busca: dissertações

Dissertações		
Combinação de palavras-chave	Banco de dados	Número de trabalhos encontrados
Diário	BDTD-IBICT	28.659
	Repositório ProfLetras	15
Diário, escrita	BDTD-IBICT	3.122
Diário, autoria	BDTD-IBICT	4.054

Tabela 1 — Resultado de busca: dissertações (continuação)

Combinação de palavras-chave	Banco de dados	Número de trabalhos encontrados
Diário, autoria, escrita	BDTD-IBICT	1.085
Diário, autoria, escrita, aluno	BDTD-IBICT	321

Fonte: Autora (2026).

A busca nos bancos de dados trouxe como primeiros resultados trabalhos de diferentes áreas. Ao utilizar como critério de buscas as palavras “diário + autoria + escrita + aluno” consideramos que já havia número suficiente de trabalhos para explorar.

Inicialmente fizemos a leitura dos títulos dos resultados de busca, considerando resultados que se alinham com o que estávamos buscando, tendo encontrado 23 dissertações que trazem no título, nas palavras-chave e no resumo algum indício de que tratam do tema na área da educação, leitura e escrita e ensino de Português. Com a leitura dos resumos, pudemos refinar o olhar para os trabalhos e definir quais deveriam ser lidos na íntegra, pois tratavam de diários pessoais, escrita em sala de aula e produção de textos. Foram excluídos os textos que tratavam da escrita de diários de leitura, pois a finalidade de nossa pesquisa não está na escrita como mediação da leitura, mas na escrita dos alunos e em seu processo de produção textual.

Na pesquisa de Carlos Vieira dos Santos (2023), “*Meu diário quase secreto:* proposta de escrita para alunos do 5º ano do ensino fundamental I”*,* o autor destaca que muitos professores priorizam o ensino de gramática e de leitura de texto, deixando pouco espaço para a produção escrita. Este trabalho foi dedicado aos anos iniciais do ensino fundamental, momento de consolidação da alfabetização, mas consideramos que o motivo apresentado pelo pesquisador é relevante também para os anos finais, uma vez que os conteúdos gramaticais tornam-se mais volumosos nos planejamentos escolares. Em sua pesquisa realizada pós-pandemia, o autor contextualiza que os alunos haviam passado dois anos com aulas remotas e com aprovação automática. Também ressalta que a ruptura no processo de alfabetização tornou a pesquisa ainda mais desafiadora. Foi desenvolvida uma sequência didática em que o pesquisador

colocou em prática atividades orais, de interpretação textual e produção escrita, além do trabalho com domínio da grafia de palavras, organização de ideias e reconhecimento do gênero diário. Santos (2023) aponta que seus alunos evoluíram de forma considerável na prática da escrita de diários durante a pesquisa por ele realizada.

Na dissertação de Thaís Cristina Teixeira da Silva (2018), "*O gênero diário como prática discursiva na sala de aula"*, a autora traz um interessante trabalho com elaboração de um caderno de atividades divididos em cinco etapas, no qual utilizou diferentes obras como percurso de trabalho com o gênero diário, sendo escolhidas: O homem invisível, A carta de Pero Vaz de Caminha (para crianças), fragmentos de Robinson Crusoé e o diário Minha Vida de Menina. Em sua pesquisa, Silva (2018) utilizou a escrita de diários ficcionais motivada pelos textos citados anteriormente, com a presença de um narrador invisível, conforme a proposta da pesquisadora. Por tratar-se de textos ficcionais, a escrita dos diários previa a reescrita. Como relatado por Silva (2018), em determinado momento, os alunos perderam a motivação para tal atividade, pois não tinham paciência com a correção, especialmente porque esperavam que o professor apontasse o que era necessário observar e corrigir em seus textos.

Ana Paula Lima da Silva (2023), em seu trabalho intitulado "*Diário pessoal:* uma proposta de intervenção para a prática da leitura e da escrita no sétimo ano do ensino fundamental", teve como objetivo geral a produção de um Caderno Pedagógico contemplando uma sequência didática direcionada à produção textual do diário pessoal. Não houve aplicação da pesquisa em virtude de incertezas quanto às aulas presenciais no período da pandemia de Covid-19. Desta forma, seu trabalho caracterizou-se por ser de natureza propositiva, considerando que pudesse vir a ser aplicado com turmas de 7º ano do ensino fundamental. Sua proposta sugere todas as etapas previstas na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com produção de páginas de diário, momentos para revisão da estrutura composicional, revisão ortográfica e reescrita para produção final. Neste sentido, consideramos este um trabalho relevante para a definição da proposta de intervenção que utilizamos. Em nosso caso, as etapas da Sequência Didática, em toda sua dimensão metodológica, não puderam ser utilizadas, tendo em vista que tratamos da escrita de diários de forma linear, sem a necessidade de voltarmos aos textos anteriores para "corrigi-los" ou

reescrevê-los. Nosso objetivo foi, portanto, a promoção da escrita autoral, e, neste caso, justificamos que a reescrita tem mais a ver com uma nova escrita em uma nova entrada no diário do que com uma revisão da escrita do dia anterior.

Danubia Fernanda Zevoli Peres (2017) relata em sua dissertação o trabalho realizado em duas turmas de 8º ano, denominado "*Diários Pessoais na Aula de Língua Portuguesa:* artesanato com a constituição da autoria e da intimidade". Seu texto é de uma sensibilidade que remete o leitor à intimidade com o que é relatado. Peres (2017) utiliza-se de uma linguagem poética para redigir sua dissertação, contando ao seu leitor como se deu a pesquisa, tratando da escrita de si, autoria e intimidade como um feito-a-mão (artesanato) que revela a relação com suas memórias. A autora também relata a produção de diários por parte dos alunos e a verificação da autoria criada com eles na escrita de crônicas. Este trabalho nos traz a compreensão sobre a escrita de bilhetes orientadores e o conceito de autoria, que é o que discutimos em nossa pesquisa.

Seguindo nossa busca por trabalhos que pudessem contribuir para a reflexão do tema de pesquisa, além de bancos de dados de teses e dissertações, buscamos por artigos no Portal de Periódicos da Capes. Nesta plataforma utilizamos as mesmas palavras-chave como critério de busca, obtendo o resultado apontado na tabela a seguir.

Tabela 2 — Resultado de buscas: Artigos

Artigos		
Combinação de palavras-chave	Banco de dados	Número de trabalhos encontrados
Diário	Portal de Periódicos Capes	28.118
Diário, escrita	Portal de Periódicos Capes	1.190
Diário, autoria	Portal de Periódicos Capes	162
Diário, autoria, escrita	Portal de Periódicos Capes	35
Diário, autoria, escrita, aluno	Portal de Periódicos Capes	zero
Autoria, escrita, aluno	Portal de Periódicos Capes	126

Fonte: Autora (2026).

Ao ler os resumos, encaminhamos nosso olhar para aqueles que se apoiam nas questões de autoria e escrita de diários na escola, obtendo, então, um número de quatro artigos aos quais lemos na íntegra para iniciarmos o processo de compreensão do tema com base nas pesquisas já realizadas. Tais trabalhos dão conta de principiar a discussão sobre a escrita de diários pessoais em sala de aula, buscando contribuir para a autoria do estudante escritor.

Oliveira, Queiroz e Barbosa (2017) estabelecem uma relação entre o conceito de autoria em Bakhtin e Possenti e o de responsabilidade enunciativa, proposto por Adam, analisando diários de leitura de estudantes do Ensino Médio com a finalidade de observar como se dá o agenciamento de outras vozes na constituição do discurso autoral. O trabalho se mostrou relevante por apresentar reflexões sobre o conceito de autoria que contribuem com nossa proposta de pesquisa.

Fernandes (2024) nos traz uma importante contribuição sobre autoria e singularidade, analisando textos produzidos por inteligência artificial à luz da Análise do Discurso. Embora não estejamos alinhados com este dispositivo teórico, o artigo aponta valiosas reflexões sobre o tema apoiando-se em Orlandi e Possenti, teóricos os quais nos auxiliam a compreender o assunto.

Monteiro (2011) apresenta a análise de uma de cinco narrativas produzidas por estudantes do Ensino Médio investigadas em sua dissertação e publicadas em artigo denominado *“Indícios de autoria em narrativas de estudantes”*. A autora discute a questão da autoria baseando-se teoricamente em Bakhtin, trazendo a distinção entre autor-pessoa (o escritor) e autor-criador (função estético-formal da obra). Esse artigo nos serviu como reflexão conceitual acerca do autor como aquele que toma decisões e organiza seu discurso partindo da compreensão de sujeito como aquele que se torna “eu” em contraposição a outros “eus”, ou seja, em contato com o outro.

Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023) apresentam reflexões sobre o processo de escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental, fundamentando teoricamente o conceito de autoria considerando os domínios linguístico, textual e discursivo. O artigo contextualiza a pesquisa dos autores com a realização de um estudo baseado no gênero fábula em que foram observados distintos aspectos como esquema textual, estrutura sintática, elementos da narrativa, utilização de inferências, coesão e coerência, vocabulário, ortografia e reflexão e produção de textos empregando

marcas de autoralidade (termo usado pelos autores). São descritas estratégias de intervenção pedagógica pertinentes à aprendizagem da escrita por parte dos estudantes.

Os trabalhos citados acima contribuíram para que pudéssemos definir com clareza os caminhos teóricos e metodológicos a serem utilizados na execução desta investigação, justificando, assim, o empreendimento de revisão de literatura ora apresentado.

3 METODOLOGIA (Contexto, tipo de pesquisa e procedimentos)

Por se tratar de uma pesquisa realizada em sala de aula com o objetivo de intervir explícita e deliberadamente no contexto ou contribuir com a melhoria de uma situação escolar, a metodologia que utilizamos foi a pesquisa-ação, considerada, portanto, uma pesquisa de base qualitativa. A pesquisa-ação envolve “a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados” (Gil, 2002, p. 143). Deste modo, essa forma metodológica de pesquisa tem como objetivo a participação ativa tanto do pesquisador, quanto dos participantes, com a finalidade de promover melhoria em aspectos determinados como importantes de serem solucionados.

O estudo foi realizado em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, no município de Bagé-RS. Os alunos tinham entre 13 e 15 anos de idade. A escola está localizada no centro da cidade e recebe alunos tanto de seu entorno, como de diferentes bairros (próximos e até mesmo mais afastados).

Após a intervenção foram analisadas as produções dos diários dos alunos efetuadas ao longo da construção dos diários. Para isso, foi necessário observar como os textos evoluíram no que se refere ao posicionamento dos alunos e suas marcas de singularidade, apresentadas por meio da escrita nessas produções textuais.

Para a geração de dados, utilizamos gravações em áudio feitas durante a apresentação da proposta aos alunos, leitura dos documentos referentes ao projeto, apresentação de fragmentos de livros no formato de diários pessoais, durante a etapa de elaboração de *brainstorming* de assuntos, bem como o diário de campo da pesquisadora e os diários dos estudantes. Deste modo, os dados de análise foram: gravação em áudio, diários dos alunos e diário de campo de pesquisa.

O projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pampa e à Plataforma Brasil com a finalidade de garantir que “os direitos e liberdades do indivíduo” fossem respeitados (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 58) além de que o projeto estivesse de acordo com a legislação vigente. Além disso, foram redigidos um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foram devidamente assinados pelos participantes da pesquisa e por seus responsáveis, já que se trata de uma pesquisa

com participantes menores de idade.

Na seção seguinte apresentamos a proposta de intervenção com base na elaboração de uma Unidade Didática que trata sobre o gênero diário pessoal compartilhado, aplicado com duas turmas de 8º ano. As turmas foram denominadas Turma de Si e Turma do Outro, levando em conta os estudos realizados para a escrita do referencial teórico, que apontam a escrita dos diários como um encontro de si com o outro ou com seu próprio pensamento. Os estudantes receberam pseudônimos relacionados aos personagens dos livros “Sabe de uma coisa: Diário de uma adolescente” (de Vivina de Assis Viana), “O diário do outro” (de Ronald Claver), Diário de uma garota nada popular (de Rachel Reneé Russell), Diário de um banana (de Jeff Kinney) e Querido diário, Otário (de Jim Benton).

3.1 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção visava responder às seguintes questões: a) Como contribuir para a escrita autoral de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e que indícios de autoria podemos identificar nessa prática? b) Em que a escrita de diários pode ajudar no desenvolvimento de competências de produção escrita de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental?

Para a execução da proposta de intervenção, utilizamos uma Unidade Didática baseada na adaptação da sequência didática já amplamente reconhecida, na qual Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propuseram sua execução com a apresentação de uma situação de comunicação, produção inicial, módulos e produção final. A adaptação fez-se necessária, pois entendemos que, ao trabalharmos com diários pessoais compartilhados, é possível dispensar a utilização da produção inicial e da produção final como reescrita. Tais etapas, se fossem mantidas, não atenderiam plenamente ao tipo de prática que se pode encontrar em escritas de diário, visto que estaríamos sugerindo aos alunos que fizessem a reescrita de um texto que foi produzido para ser único em sua forma primeira. Em outras palavras, neste caso, uma reescrita que altera uma entrada antiga no diário poderia artificializar o processo de concepção do próprio diário.

3.1.1 Desenho inicial do produto pedagógico

A proposta de trabalho utilizada na execução da pesquisa parte da definição de sequência didática como orientadora para a elaboração de uma proposição outra que consiga atender aos objetivos de produção textual em que os alunos estejam intimamente envolvidos com seu texto.

Reiteramos que se trata, aqui, de uma adaptação da sequência didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Em nossa proposta, retiramos a produção inicial e final, considerando que a escrita dos diários é realizada de forma contínua, obedecendo ao que o diarista considera importante relatar e o que prefere deixar encoberto. Assim, entendemos que a reescrita da produção inicial no momento de uma produção final tolheria a possibilidade de uma escrita autoral.

A seguir detalhamos os módulos previstos para a proposta de intervenção que trazem a apresentação da situação de comunicação (apresentação da proposta) e módulos de escrita, com a culminância na socialização de saberes entre os alunos.

3.1.2 Tema da Unidade Didática: “Nem te conto” - escrita de diários pessoais compartilhados no 8º ano do Ensino Fundamental: o que escrevem os estudantes?”

Durante a execução de uma atividade de produção textual com as turmas de 8º ano, percebi que os alunos ainda se mostravam tímidos quanto a se posicionar por meio da escrita. Ao solicitar que escrevessem um texto expressando sua opinião sobre uma obra literária de sua escolha, baseando-se na leitura da contracapa, pude perceber que alguns textos foram produzidos por meio do uso de inteligência artificial. Mesmo quando questionados sobre a situação, os alunos alegavam haver utilizado apenas para ter uma ideia do que escrever, mas não negaram ter copiado o texto na íntegra. Reconhecemos que esta prática de escrita pode inibir os alunos, mas, em outra ocasião anterior, já havíamos percebido que os alunos demonstraram resistência à escrita, com uma produção textual que se mostrava apenas como atendimento a uma tarefa escolar.

Sendo o diário pessoal um gênero no qual a escrita é de foro íntimo, que possibilita a quem o escreve o posicionamento de seus interesses, sentimentos e pontos de vista, consideramos que a presente proposta pode auxiliar no processo de escrita autoral dos alunos, contribuindo para que haja a presença de marcas próprias de cada estudante.

3.1.3 Objetivo da Unidade Didática

Nosso objetivo com a execução da proposta de Unidade Didática aqui apresentada foi promover a escrita autoral de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual de ensino de Bagé, por meio da escrita de diários pessoais compartilhados, procurando espaço para a voz do aluno autor dentro de um ambiente de aprendizagem escolar de produção textual. Além disso, também nos interessou analisar os indícios de autoria verificados nessa prática de escrita específica.

3.1.4 Apresentação da proposta

A apresentação da situação de comunicação que colocamos em prática junto à turma consistiu em uma etapa de extrema importância, pois por meio dela foi possível alinhar com os alunos os resultados esperados e como seria encaminhada a execução da proposta.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) “a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ […]”. Além disso, os alunos são preparados para a produção inicial no gênero escolhido. É neste momento “que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

A diferença, em nosso trabalho, reside no fato de que não houve produção inicial com a finalidade de avaliar o processo de apropriação dos conceitos explicitados sobre o gênero a ser construído ao longo da intervenção de produção textual, nem propomos uma produção final como reescrita da produção inicial.

Nesta etapa, nosso trabalho procurou mobilizar os alunos a responderem sobre o quanto conhecem a respeito da escrita (e da leitura) de diários pessoais. Posteriormente, questionamos se os alunos sabem como um diário é produzido, o que pode ser escrito nele, como cada um escreveria o seu e que assuntos poderiam ser abordados.

Para esse momento temos as seguintes perguntas sugeridas para a etapa de pré-leitura:

- Vocês conhecem diários?
- O que vocês já conhecem a respeito do diário?
- O que vocês acreditam que pode ser escrito nele?
- Como um diário pode ser escrito?
- Se vocês fossem escrever um diário, como fariam? Têm alguma ideia do que escreveriam?
- Já leram algum diário, seja ele de alguém próximo ou livros nesse formato?

Além de tais questões, foi feita a leitura dos documentos referentes ao projeto, quer sejam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que foram entregues aos alunos que demonstraram interesse e concordaram em participar da pesquisa. Também foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos responsáveis dos alunos participantes.

Na sequência da Unidade Didática, os alunos tiveram acesso a livros de diários que puderam manusear e ler alguns trechos, desta forma podendo identificar as possíveis regularidades do gênero diário, ainda que fazendo a leitura de diários ficcionais. Este momento serve para que os alunos possam compreender como se dá a escrita do gênero, além de refletir sobre como podem escrever o seu diário pessoal compartilhado. A ideia é que cada aluno comece a projetar a sua própria escrita e, portanto, o seu próprio diário.

Dos livros selecionados para a proposta de intervenção, dois são destinados ao público juvenil e três ao público infantojuvenil. São eles:

- Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente, de Vivina de Assis Viana;
- O diário do outro, de Ronald Claver;
- Diário de um banana, de Jeff Kinney;
- Querido diário, otário, de Jim Benton;
- Diário de uma garota nada popular, de Rachel Renée Russell.

O primeiro livro traz o diário de Teresa, com as reflexões de uma adolescente de 16 anos que vive os dilemas, amores e descobertas da adolescência, mesma fase em que os alunos participantes do projeto estão começando a vivenciar. Nesse livro, a personagem fala de O diário do outro, segunda obra selecionada para o trabalho na proposta de intervenção aqui apresentada.

Os demais livros são mais atuais e, portanto, podem já ser de conhecimento do público a que se destina a proposta de intervenção. Além disso, trata-se de textos que manifestam humor. “Diário de um Banana” apresenta Greg, um garoto comum de 11 anos que relata algumas situações vivenciadas na escola e enfrenta os desafios da pré-adolescência. Em seu diário, ele nega escrever esse gênero, pois acredita ser coisa de menina e justifica escrevê-lo porque sua mãe comprou o caderno para isso. O quarto nome da lista, também trata-se de uma coleção de livros como o anterior e o próximo, e trata-se de “Querido diário, otário”, que traz as histórias de Jamie Kelly, uma garota que relata suas experiências e pensamentos sobre a escola, amigos e seu cotidiano com um humor um tanto afiado. Seguindo a mesma linha, “Diário de uma garota nada popular” tem em sua personagem principal uma menina chamada Nikki, de 14 anos, que passa a estudar como bolsista em uma escola particular e escreve em seu diário sobre os acontecimentos de seu cotidiano.

3.1.5 Sobre os módulos

Antes de apresentarmos as etapas pensadas para a proposta de intervenção, reforçamos que conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101):

> A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram.

O diário pessoal é um gênero com características próprias, distintas de outros gêneros da esfera escolar que preveem etapas de produção inicial, modularização da

construção de conhecimentos acerca do gênero para chegar a uma produção final. Neste sentido, consideramos que a primeira escrita dos alunos em seus diários não precisa servir como parâmetro para a adequação dos módulos seguintes. Portanto, partimos diretamente para as etapas de escrita.

Para a execução dos módulos, criamos uma sequência de temas mobilizadores de escrita, a fim de que os alunos pudessem refletir a respeito do que foi sugerido. Consideramos que uma proposta de tema livre poderia levar a uma barreira criativa, podendo inibir o processo de escrita dos alunos. Portanto cada módulo prevê a escrita de um tema específico.

Módulo 1 — Que está acontecendo aqui?

O primeiro módulo destina-se a identificar a estrutura e a linguagem utilizada na escrita de diários. Para isso os alunos precisam ler uma página de um diário e fazer anotações sobre o que observaram. É relevante que os estudantes possam identificar que os exemplos apresentados possuem semelhanças e diferenças, próprias de cada personagem das obras. Acreditamos que a leitura de obras diferentes pode contribuir para o processo de escrita dos alunos e identificação com um estilo composicional.

A professora deve conduzir um diálogo que trate sobre a importância do diário como espaço para reflexão pessoal, registros de experiências e acontecimentos, expressão de sentimentos e opiniões, diálogo íntimo e escrita de si.

Nessa etapa os alunos podem observar que os diários são escritos em primeira pessoa, e, geralmente, se dirigem ao próprio diário como interlocutor ou a algum personagem criado para representá-lo; podem perceber que o gênero pode ajudar na reflexão e autoconhecimento.

A segunda tarefa deste módulo é a elaboração de um *brainstorming* com a finalidade de organizar o que cada aluno gostaria de registar em seu diário pessoal compartilhado. A sugestão é de que já seja registrado nos cadernos que utilizados para tal.

É possível organizar as ideias surgidas na técnica de *brainstorming* em uma lista ou mesmo esboçadas em um mapa mental, a fim de tornar visível os temas propostos. Para este módulo estão previstas duas aulas.

Módulo 2 — O que eu tenho a contar…

Este módulo tem como objetivo a produção textual por meio de uso de provocações para reflexão e escrita, isto é, a proposta é registrar o que se deseja, mas respondendo a algumas questões, tais como: *Hoje eu me senti…, Eu gosto quando…, Fico triste…, Se eu pudesse fazer algo para eu mudar meu dia…, Ninguém me entende quando eu…,* etc.

Cada módulo da proposta apresentará um tema a ser relatado nos diários dos alunos, que terão questões mobilizadoras para a escrita.

Previsão: uma aula.

Módulo 3 — E o futuro é uma astronave…

Pensar no futuro não é algo fácil, mas é possível imaginar como poderiam ser algumas situações futuramente. Neste módulo a orientação de escrita deve ser com intuito de levar os alunos a registrar aspirações e os primeiros passos que possam contribuir para alcançar os seus objetivos. Para isso, a professora precisa orientar os alunos a escrever sobre sonhos e planos para o futuro, imaginando situações que possam ser vivenciadas em diferentes momentos futuros. Assim, as provocações de escrita são: *Ano que vem eu gostaria de…; Quando eu entrar no Ensino Médio eu pretendo…; Quando eu concluir o Ensino Médio eu quero…; Daqui a uns 10 anos eu quero estar…*

Previsão: uma aula.

Pausa 1 — Socialização e compartilhamento

Neste momento da intervenção deve haver uma pausa para uma roda de conversa para socialização e compartilhamento dos diários dos alunos. Para esta atividade os alunos são convidados a compartilhar seus escritos com os colegas. Além disso, podem escolher algum dos assuntos que sugeriram na etapa de produção do *brainstorming* de temas a serem abordados e escrever sobre ele. É possível que esta atividade seja executada em uma aula.

Módulo 4 — Minhas relações

Neste módulo os alunos escrevem sobre suas relações sociais, refletindo sobre como estão os laços com amigos, família, colegas. Podem ser levantadas as seguintes questões norteadoras para essa escrita:

- Quais os desafios e as alegrias dessas relações?
- Que expectativas das outras pessoas podem influenciar no meu comportamento?
- É possível que você reflita sobre como era sua relação com as pessoas de sua convivência e como é agora? Escreva sobre isso.

É interessante que a professora também converse com os alunos sobre a importância da amizade e como ela pode contribuir para o desenvolvimento pessoal de cada um de forma diferente.

Previsão: uma aula.

Módulo 5 — Meu mundo e o mundo ao redor

Neste módulo a proposta é a busca de uma notícia que tenha chamado a atenção dos estudantes recentemente, sendo solicitado, em seguida, que escrevam atendendo ao seguinte:

- Compartilhe uma notícia que chamou sua atenção procurando expressar sua opinião sobre ela.
- Relacione os efeitos desta notícia em seu cotidiano.
- Por fim, explique por que esta notícia chamou sua atenção.

Este módulo tem previsão de uma aula.

Módulo 6 — Túnel de memórias

Este módulo pretende provocar a escrita com base em lembranças. Solicita-se aos alunos que escolham uma foto de algum momento que tenham vivido, coloquem-na em seu diário e escrevam a respeito dela. Para mobilizar a escrita

propomos as seguintes questões.

- Por que a escolha dessa foto?
- Que momento da sua vida essa foto retrata?
- O que aconteceu antes e depois dessa foto ser tirada?
- Como você se sente ao ver essa foto novamente?

Esta etapa tem previsão de uma aula.

Pausa 2 — Socialização e compartilhamento

Este é mais um momento de pausa na intervenção para a realização de uma roda de conversa para socialização e compartilhamento dos diários dos alunos. Nesta atividade os alunos novamente são convidados a compartilhar seus escritos com os colegas, além de abrir espaço para a escrita de um dos temas sugeridos na etapa de *brainstorming.*

Vale lembrar que nas pausas os estudantes participam de um espaço aberto para uma conversa na qual são convidados a compartilhar seus diários. É possível que desejem escrever, nesse momento, sobre os temas escolhidos na elaboração das listas de temas. No entanto, também é possível excluir a etapa de escrita de tais temas, mantendo apenas a roda de conversa para socialização do que foi realizado até esse momento.

Tarefa com previsão de uma aula para execução.

Módulo 7 — O que eu disse ainda ecoa.

Este módulo prevê a leitura do que foi escrito até então, com a finalidade de aprimorar a escrita. Pretende-se que os alunos leiam os textos que produziram no diário e apontem aspectos que considerem relevantes de serem avaliados e, em seguida, escrevam no diário a sua autoavaliação. Neste momento a professora conduzirá o processo de escrita indicando perguntas que deverão ser respondidas como uma autoavaliação, em texto dentro do próprio diário, com a finalidade de observar se alguns itens foram contemplados. O modelo de ficha autoavaliativa encontra-se nos apêndices.

- Meu texto tem data?
- A quem eu me dirijo?
- Usei letra maiúscula, pontuação e parágrafo corretamente?
- Meu texto tem sentido para mim?
- Consegui me expressar como gostaria?
- Consegui refletir sobre assuntos distintos expressando minha visão sobre eles?
- É possível perceber que me posiciono durante minha escrita?
- Como apresento minhas ideias, sentimentos e reflexões em meus textos anteriores?
- Estou satisfeito com o progresso da minha escrita até aqui? Por quê?
- Como foi, até agora, a experiência de escrever diário?

Previsão: uma aula.

Módulo 8 — Diário visual

Chegamos ao final da proposta de intervenção e, desta forma, lançamos o seguinte desafio: a criação de um diário visual. Para sua confecção, utilizamos como inspiração o conceito de mini-histórias, um registro pedagógico do universo da Educação Infantil, que consideramos ser um instrumento capaz de ser adaptado para o propósito da produção textual de um diário visual, já que é realizado com auxílio de imagens.

As mini-histórias, de acordo com Fochi (2023, p.1), “são narrativas episódicas que, quando escolhidas para serem interpretadas e compartilhadas, ganham valor educativo e tornam-se especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta, e constrói a memória pedagógica”. Sua produção é realizada a partir do olhar do professor sobre uma situação que carrega expressividade e significados, sendo utilizada para contar os fatos ocorridos sobre um instante específico de interação entre as crianças. Consiste em registrar momentos em fotos capturadas em sequência e registradas em um documento visual e escrito, que relata o que aconteceu, sua importância e contribuição para o processo de desenvolvimento infantil.

Sua adaptação para a realização de um diário visual consiste em solicitar aos alunos que registrem uma situação que lhes seja relevante para guardar em memórias. Após o registro fotográfico, cabe aos alunos escreverem sobre aquele momento visual registrado, apresentando sua percepção, opinião (se for o caso),

sensações e sentimentos envolvidos, bem como o motivo da escolha daquela situação.

Solicitamos que os alunos confeccionem seus diários visuais com calma, em casa. Dentro da proposta da Unidade Didática, essa parte do diário foi pensada para constituir a produção de uma coletânea com os diários da turma. No entanto, como sua execução se deu ao final do ano letivo, sem mais tempo para tal organização, em nossa pesquisa não houve a produção da coletânea, que ainda é sugerida como parte da Unidade Didática proposta a outros profissionais que se interessem por aplicá-la em suas turmas.

A previsão desta atividade é de que seja executada com no mínimo uma aula, pois os estudantes podem utilizar plataformas digitais para a produção do material final, sendo orientados pela professora durante o processo.

Módulo 9 — Socializando saberes

O Módulo 9 é a última etapa da proposta de intervenção e divide-se em duas partes, que se complementam. Na primeira parte temos a realização de uma roda de conversa na qual os alunos podem falar sobre o que aprenderam sobre si e sobre escrita ao longo da execução das atividades propostas. Os alunos são incentivados a apresentar, para os colegas, os textos escritos na produção do diário visual.

Após a roda de conversa temos a confecção de um mural de citações inspiradoras compartilhando frases ou reflexões marcantes nos diários. Trata-se da segunda parte. Este mural trará excertos dos diários escolhidos pelos alunos, que optarão por exemplificar o motivo de ter escrito ou colocado tal frase no diário.

Nesta segunda parte do módulo, a professora será responsável por auxiliar os alunos na tarefa de confecção do mural, cabendo a eles a seleção das frases, colagem e organização do material, bem como sua revisão, correção e decoração.

A previsão aqui é de duas aulas.

Observações:

Após o Módulo 3 e o Módulo 6, abre-se espaço para uma roda de conversa

com os alunos para o compartilhamento de experiências sobre a escrita dos diários. Nestes momentos os alunos podem escolher entre os temas elencados na elaboração do *brainstorming* para o que podemos denominar de “escrita extra”, que nada mais é do que a escrita nos diários seguindo a escolha do assunto por parte dos estudantes. Ao dizer que os estudantes podem escolher escrever sobre esses temas, reitero que essa nova escrita pode ser excluída das pausas, mantendo apenas a socialização.

4 APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: ESCRITA DE DIÁRIOS PESSOAIS COMPARTILHADOS

O objetivo deste capítulo reside em detalhar a aplicação da intervenção que foi realizada em duas turmas de 8º ano, em uma escola da rede estadual de ensino de Bagé/RS. Primeiramente, a proposta foi apresentada aos estudantes de ambos os grupos, informando que a participação seria voluntária, pois não queria vincular a adesão à obrigatoriedade. Desta forma o TCLE e o TALE foram lidos (e explicados) na íntegra e entregues àqueles que se mostraram interessados em participar.

A ideia de participação voluntária ocorreu em virtude de não considerar o diário pessoal um gênero ao qual se realize avaliação com atribuição de nota. Por este motivo, o número de estudantes participantes é bem diferente do total de cada turma.

Os alunos levaram o TCLE para os responsáveis lerem. Não tivemos contato direto com os pais em virtude da pouca participação dos mesmos em reuniões da escola e, sabendo disso, preferimos enviar o documento para ser lido em casa. Nos dias que se seguiram, o documento começou a ser devolvido com assinatura autorizando a participação. No entanto, houve um fato que considerei inusitado: três estudantes de uma mesma turma afirmaram que os termos não foram assinados por seus responsáveis por julgarem haver muitos riscos aos alunos. Tais riscos são mencionados no TCLE como mínimos, com soluções informadas no documento. De qualquer modo, estes alunos não fizeram parte da pesquisa como participantes, mas as propostas foram aplicadas para a totalidade de alunos, pois ocorreram durante o período de aulas e eram lidas com o objetivo de identificar o processo de escrita desses estudantes, sem excluí-los do trabalho, embora sem fazer análise das suas produções para esta pesquisa. Aos alunos participantes foram entregues cadernos brochura (capa dura) e canetas.

As turmas foram denominadas Turma de Si, considerando que foi um grupo mais reduzido de alunos, com registros individuais e mais introspectivos, observados na forma como os estudantes se envolveram na escrita; e Turma do Outro, considerando ser o grupo que teve maior participação e engajamento nas propostas, com maior debate e questionamento dos temas. Além disso, os nomes dados às turmas se relacionam com o formato de diários dos livros que foram utilizados como

base de leitura dos diários. De tal modo que Turma do Outro se relaciona com “Diário de um Banana, Diário de uma Garota Nada Popular, Diário Otário, Diário de Pilar”, que se constituem diários com personagens de coleções contemporâneas e colaborativas; e a Turma de Si, que apresenta personagens de obras focadas na subjetividade e memória, como “O Diário do Outro e Sabe de uma coisa: diário de uma adolescente”.

Seguindo essa distribuição, temos a organização de uma lista com os pseudônimos utilizados em cada turma, de acordo com os personagens dos livros que constituem a base das turmas pesquisadas.

Tabela 3 — Pseudônimos dos estudantes

Turma de Si	Turma do Outro
Paulinho, Carol, Carlinhos, Teresa, Ronaldo, Mariana, Sabrina, Pedro e Mônica	Breno, Nikki, Jamie, Angelina, Chloe, Mackenzie e Jéssica

Fonte: Autora (2026).

O aceite pelo CEP ocorreu em meados do mês de outubro, em virtude da necessidade de ajustes no projeto, além de instabilidades no site da Plataforma Brasil à época. Portanto, o projeto de intervenção precisou ser iniciado no final daquele mês, com previsão de término no início de dezembro. Cabe reforçar que além dos três feriados nacionais, o mês de novembro ainda contou com mostras de trabalhos previstas no calendário letivo da rede estadual. Ademais, a partir do período de avaliações regulares, aqueles estudantes que sabiam que já eram considerados aprovados passaram a reduzir a presença no ambiente escolar, antecipando deliberadamente suas férias.

A metodologia utilizada para a execução da proposta de intervenção foi a pesquisa-ação, pois

> promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (Thiollent, 1986, p. 75)

Para a intervenção preparamos uma Unidade Didática baseada na sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), com alterações para atender ao modelo que utilizamos. Neste caso, não executamos produção inicial e final do gênero em estudo.

Aplicamos a intervenção em oito módulos de escrita, que apresentavam questões motivadoras, e duas pausas para socialização e compartilhamento, previstas para ocorrer após o terceiro e o sexto módulo. A proposta também previa uma roda de conversa de encerramento no módulo 9.

A seguir passaremos a relatar os módulos executados.

4.1 Detalhamento dos módulos

Estavam previstos nove módulos acrescidos de duas pausas para socialização e compartilhamento, sendo o último módulo reservado à roda de conversa entre os participantes e elaboração de um painel.

4.1.1 O que aconteceu lá?

No primeiro módulo, denominado “O que está acontecendo aqui?”, ocorreu a leitura de, pelo menos, uma página dos livros apresentados. Os alunos manusearam o material, escolheram, organizaram-se em grupos para a leitura. Foi possível observar que os alunos abriam os livros, folheavam, pegavam aquele livro ou trocavam por outro após o mesmo processo de abrir o livro e ver as páginas. Eram dezesseis livros disponíveis (sete exemplares da coleção “Querido diário, Otário”, seis de “Diário de uma garota nada popular”, um de “Diário de um banana”, “Sabe de uma coisa: diário de uma adolescente” e “O diário do outro”). Os primeiros escolhidos foram aqueles com ilustração.

Figura 1 — Livros do projeto e cadernos para os alunos



Fonte: Autora (2026).

A partir da aproximação dos alunos com os livros, passamos à segunda etapa do Módulo 1, que tinha como objetivo a elaboração de um esquema de assuntos a serem tratados pelos estudantes em seus diários, além da proposta de temas prevista no projeto. Nas duas turmas em que o trabalho foi realizado surgiram temas variados como família, amigos, gosto, escola.

Como o trabalho foi realizado em aula, a proposta era destinada a todos os alunos das turmas, incluindo aqueles que não eram participantes da pesquisa, o que de certo modo, contribuiu com conversas paralelas não relacionadas ao trabalho de escrita naquele momento. Porém, como nosso objetivo não era executar uma tarefa de avaliação de escrita de um gênero tão subjetivo como os diários pessoais compartilhados, que embora estivessem sendo escritos dentro do ambiente escolar, tinham o aspecto de escrita individualizada, precisamos lidar com tais situações de desvio do trabalho realizado durante as aulas.

O módulo terminou com a elaboração de listas de assuntos citados pelos alunos como aqueles sobre os quais tinham interesse em escrever, conforme lista a seguir:

Tabela 4 — Listas de assuntos mencionados pelos estudantes

Turma de Si	*Turma do Outro*
➊ Dia a dia	➊ Futebol
➊ Atividades	➊ Jogos
➊ Estudos	➊ Filmes e séries
➊ Histórias	➊ Comida
➊ Pensamentos	➊ Encontros
➊ Gostos	➊ Desabafos
➊ Lembranças	➊ Pessoas
➊ Grandes marcos	➊ Viagens
➊ Conquistas	➊ Poemas
➊ Momentos marcantes	

Fonte: Autora (2026).

Apesar da criação de listas, apenas pouquíssimos participantes escreveram sobre tais temas ou assuntos diferentes das questões provocadoras de escrita.

4.1.2 O que eu tinha a contar…

O Módulo 2 (O que eu tenho a contar) tinha como objetivo a escrita de situações que envolvessem as emoções dos alunos. Eles precisavam escrever sobre o que gostam, como se sentiam ou o que os deixa triste. As perguntas motivadoras de escrita foram escritas no quadro, apenas como orientação de escrita, sem a necessidade de copiá-las. Aos alunos a sugestão foi de que reconhecessem os seus diários como confidentes e escrevessem o que sentiam.

Os cadernos e canetas comprados para essa finalidade foram entregues nesse dia. Os alunos receberam cadernos brochura de capa dura, de cor lisa (vermelho, verde, amarelo, azul ou laranja); perguntaram se poderiam colocar adesivos ou colorir. Sobre isso, em meu diário de campo escrevi:

> Assim que entreguei os cadernos para os alunos, as meninas passaram a decorá-los. Nos dias seguintes teve menina que me mostrou que já havia escrito em seu diário. Detalhe, ainda não iniciei de fato a intervenção, pois teve atividade do Ensino Médio, na escola, envolvendo as turmas de anos finais também. (Diário de campo da pesquisadora, 06.nov.25).

Figura 2 — Cadernos decorados



Fonte: Autora (2026).

Alguns alunos copiaram as questões diretamente nesses cadernos e apenas respondiam. Por vezes, perguntavam como deveriam escrever e eram orientados a fazê-lo como se sentissem bem. O engajamento nesse módulo foi um pouco baixo, principalmente por parte dos alunos não participantes da pesquisa. Além disso, alguns dos participantes demonstravam não ter compreendido que poderiam escrever o que quisessem sobre o tema dado, partindo das questões motivadoras ou sugerindo outras, se assim o preferissem, visto que perguntavam como deveriam escrever.

A orientação foi a de pensar no título do módulo e escrever aquilo que tivessem a contar para seus diários. Cada aluno precisava escrever sobre qualquer

situação das perguntas motivadoras ou escolher o que tinha em mente para contar. Aparentemente, compreenderam e começaram o trabalho.

4.1.3 Uma astronave que nos leva ao futuro

O Módulo 3, denominado “E o futuro é uma astronave…”, teve participação um pouco maior que o anterior. As frases norteadoras foram escritas no quadro branco para que os alunos escolhessem sobre qual delas gostariam de escrever. Todas as frases/perguntas orientadoras de escrita tinham o papel de ser uma base para iniciar a escrita. Não era necessário escrever utilizando todas, pois esperava-se que os alunos pudessem falar abertamente sobre qualquer uma das questões ou, até mesmo, mais de uma, caso desejassem.

Observei que alguns alunos, assim como no primeiro módulo, copiaram todas as perguntas e procuraram responder uma a uma como se fossem tarefas avaliativas. Por outro lado, outros já estavam usando os cadernos como diários íntimos, escrevendo assuntos de seu interesse, sem a necessidade de uma questão motivadora. Em alguns momentos, até vinham contar que estavam escrevendo, desabafando.

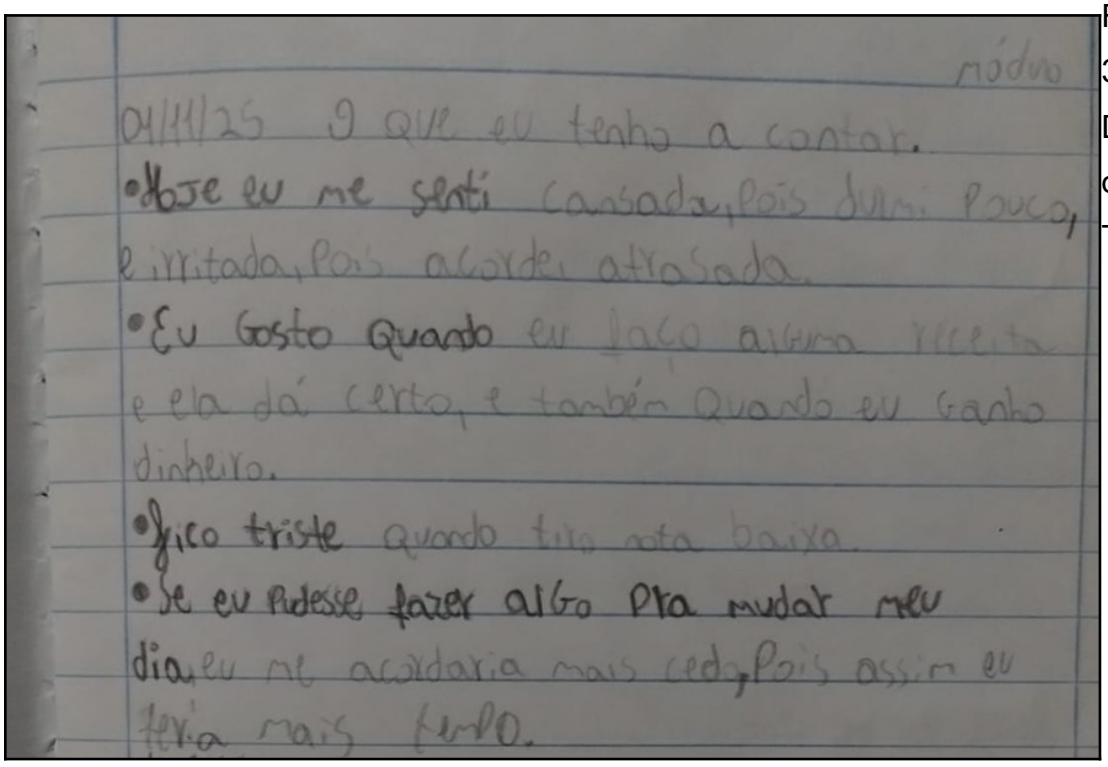

módulo
04/11/25 O que eu tenho a contar.
• Hoje eu me senti cansada, pois dormi pouco, e irritada, pois acordei atrasada.
• Eu gosto quando eu faço alguma receita e ela dá certa, e também quando eu ganho dinheiro.
• Fico triste quando tiro nota baixa.
• Se eu pudesse fazer algo pra mudar meu dia, eu me acordaria mais cedo, pois assim eu teria mais tempo.

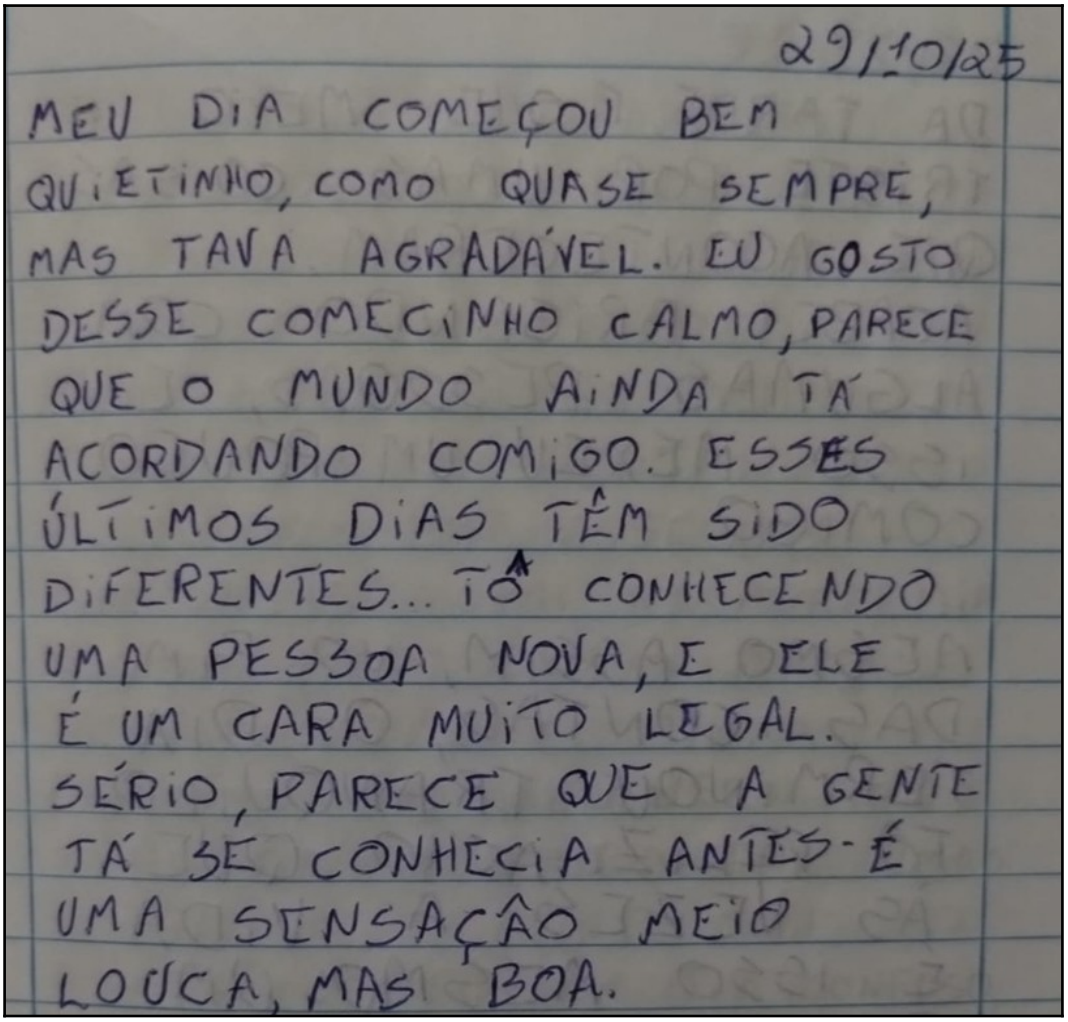
Figura 3 — Diário de Tiffany

Fonte: Autora (2026).

Aqui, Tiffanny utilizou as questões norteadoras para iniciar a escrita. Discorre pouco sobre o tema, relata sobre seus sentimentos, gostos e angústias, apenas cumprindo com a tarefa dada.

No detalhe abaixo, trago um exemplo de escrita feita por outra participante, antes das provocações de escrita. Chloe descreve sobre assuntos que a angustiam de alguma forma, especialmente suas relações.

Figura 4 — Diário de Chloe


29/10/25

MEU DIA COMEÇOU BEM QUIETINHO, COMO QUASE SEMPRE, MAS TAVA AGRADÁVEL. EU GOSTO DESSE COMECINHO CALMO, PARECE QUE O MUNDO AINDA TÁ ACORDANDO COMIGO. ESSES ÚLTIMOS DIAS TÊM SIDO DIFERENTES... TÔ CONHECENDO UMA PESSOA NOVA, E ELE É UM CARA MUITO LEGAL. SÉRIO, PARECE QUE A GENTE TÁ SÉ CONHECIA ANTES. É UMA SENSAÇÃO MEIO LOUCA, MAS BOA.

Fonte: Autora (2026).

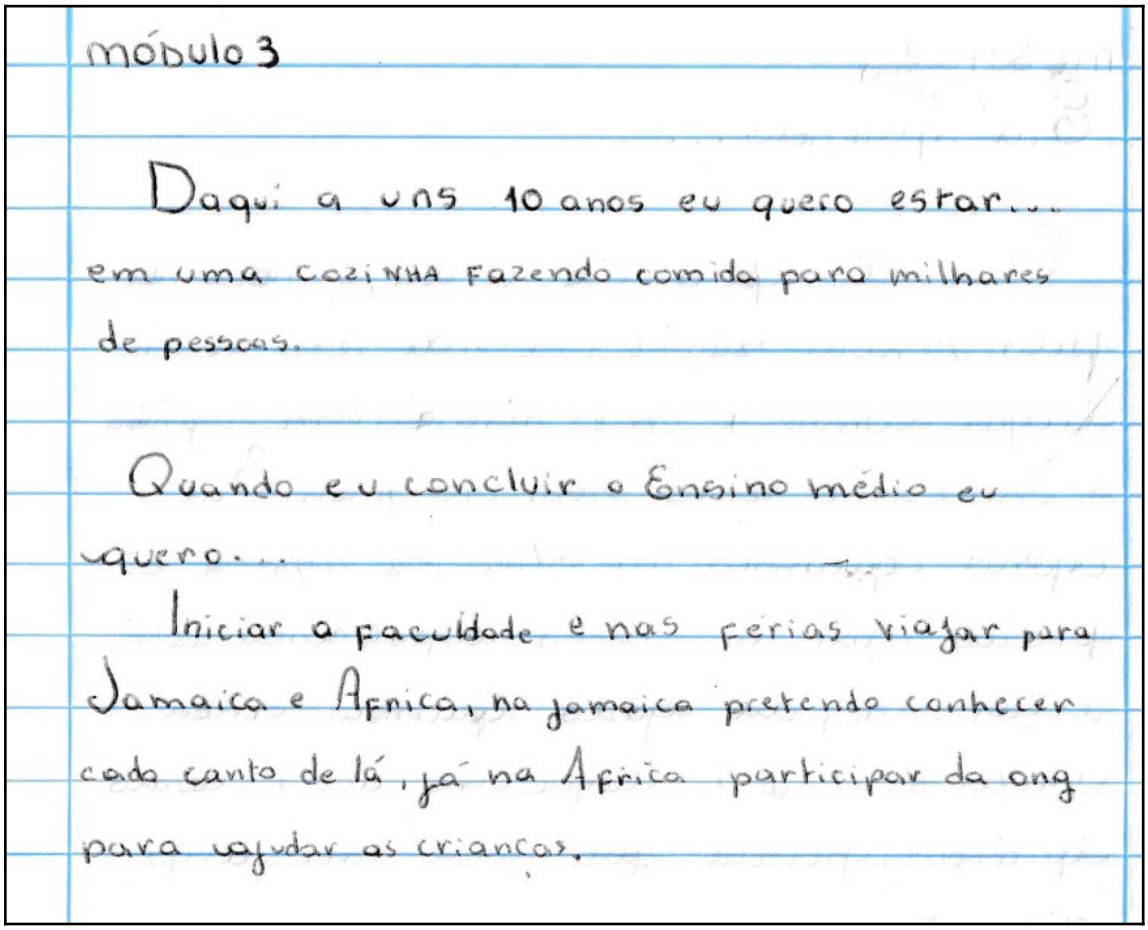
Em meu diário de campo fiz a seguinte anotação sobre o tema norteador deste módulo:

> Esse ano eu li sobre a letra dessa canção que dá o título do módulo (Aquarela). Vi que ela se trata da vida e de sua finitude. E pensando especificamente nessa frase, nesse verso “E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar”, penso nos sonhos, desejos e projeções que os adolescentes fazem para o futuro sem se dar conta que ele de fato não existe. Minha ideia nesse módulo era fazê-los pensar naquilo que é intangível, assim como nas formas de alcançar esse futuro. (Diário de campo da pesquisadora – 11.nov.25)

O módulo previa, portanto, que os estudantes imaginassem o futuro, buscassem escrever sobre suas projeções, suas ideias do que pode ocorrer ou aquilo que gostariam que ocorresse em suas vidas no futuro.

Em seu diário, Nikki aponta o desejo de cozinhar para milhares de pessoas, sem especificar se é em um restaurante reconhecido ou em algum lugar que atenda pessoas em vulnerabilidade, considerando que logo após escreve que gostaria de viajar para a Jamaica a passeio e para a África a fim de ajudar em alguma ONG que acolha crianças.

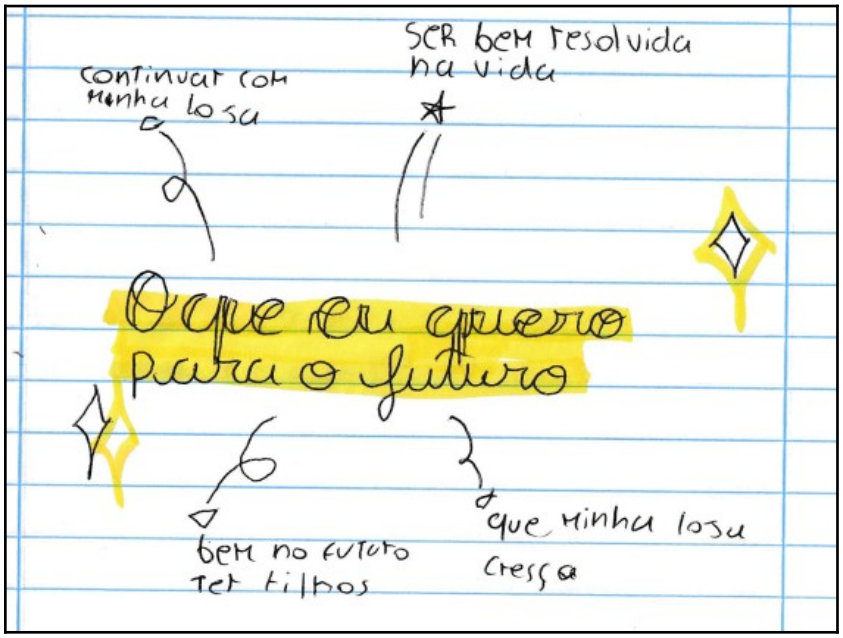
Figura 5 — Diário de Nikki



Fonte: Autora (2026).

Na próxima imagem, há um excerto do diário de Sabrina, que aponta seu desejo de manter sua loja, ser bem resolvida na vida e bem no futuro, ter filhos. A estudante montou um esquema com seus desejos para o futuro e não detalha nenhum dos tópicos, apenas cumprindo a tarefa dada. Sabrina não especifica o que é para ela ser bem resolvida na vida. Apenas fala de sua loja, porém não diz nada que deixe claro sobre o que comercializa em seu negócio.

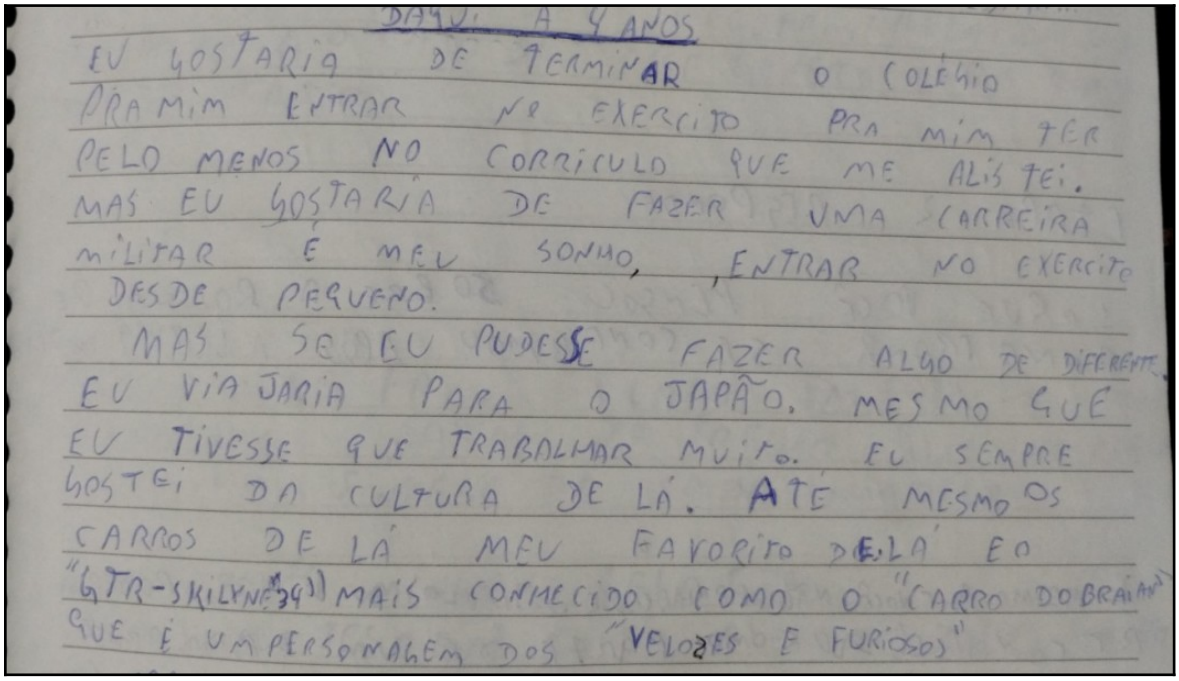
Figura 6 — Diário de Sabrina



Fonte: Autora (2026).

Já na próxima imagem, o estudante Breno aponta como desejo para o futuro fazer carreira militar e seu sonho de viajar para o Japão, mencionando gostar da cultura e dos carros produzidos naquele país.

Figura 7 — Diário de Breno


DAVI 4 ANOS
EU GOSTARIA DE TERMINAR O COLÉGIO PRA MIM ENTRAR NO EXERCITO PRA MIM TER PELO MENOS NO CORRICULO QUE ME ALISTEI. MAS EU GOSTARIA DE FAZER UMA CARREIRA MILITAR É MEU SONHO, ENTRAR NO EXERCITO DESDE PEQUENO.
MAS SE EU PUDESSE FAZER ALGO DE DIFERENTE EU VIAJARIA PARA O JAPÃO. MESMO QUE EU TIVESSE QUE TRABALHAR MUITO. EU SEMPRE GOSTEI DA CULTURA DE LÁ. ATÉ MESMO OS CARROS DE LÁ MEU FAVORITO DE LÁ É O "GTR-SKILYNE 34" MAIS CONHECIDO COMO O "CARRO DO BRAIAN" QUE É UM PERSONAGEM DOS "VELOZES E FURIOSOS"

Fonte: Autora (2026).

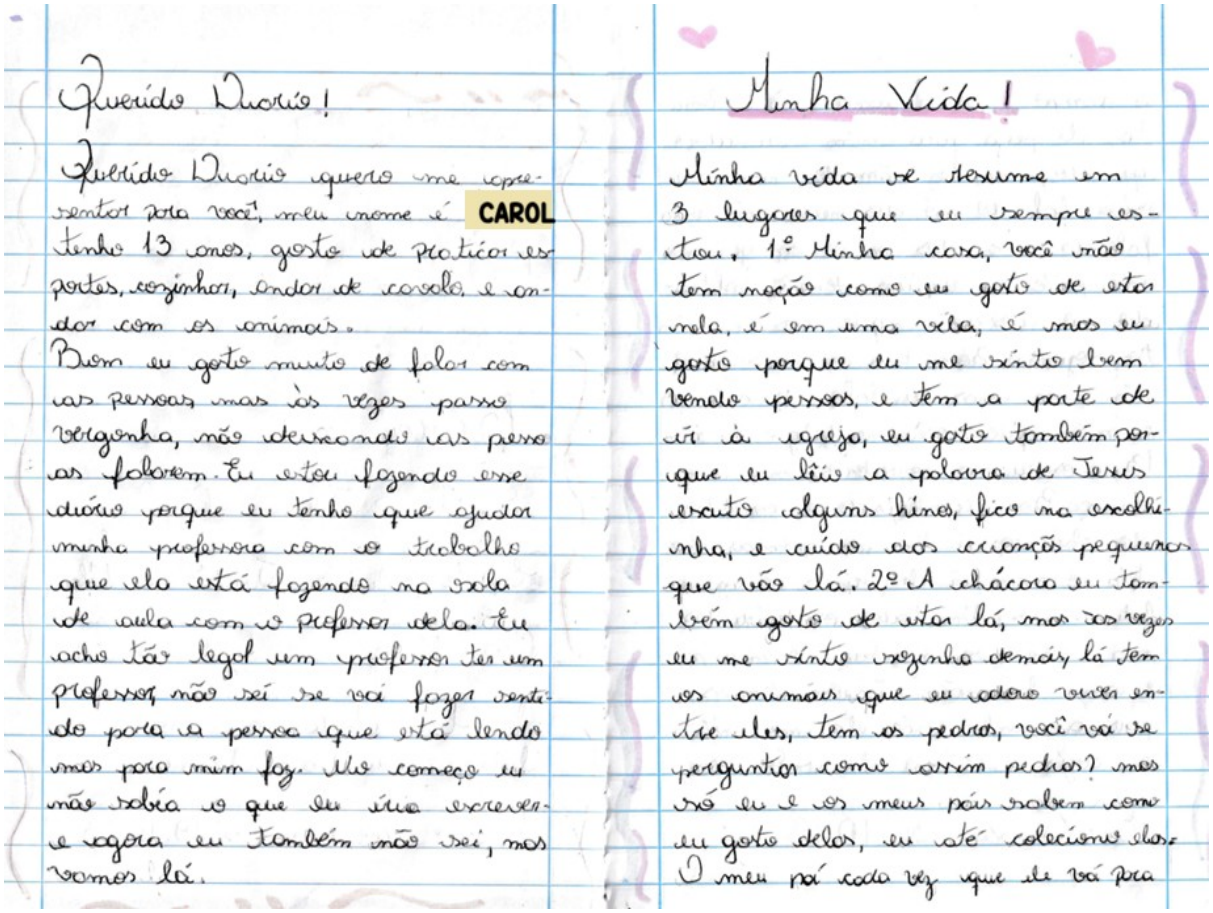
4.1.4 Primeira pausa para socialização e compartilhamento.

As pausas para compartilhamento foram pensadas para serem um momento de socialização entre os participantes, em que cada um contaria como estava sendo a experiência, poderiam ler algum trecho de seu diário e fariam comentários a respeito da atividade. No entanto, essa primeira pausa se tornou somente uma parada na escrita, em que alguns alunos disseram que escreveram algumas páginas, sem detalhar o teor do texto.

Paulinho, da Turma de Si, falou que se sentia leve por ter escrito algo bastante íntimo, que lhe incomodava, sem explicitar abertamente[2]. Sua colega Carol disse que tinha tido uma experiência nova **de conversar consigo na escrita do diário.** Um outro aluno, não participante da pesquisa disse que conversar consigo era coisa de "maluco". Neste momento, falei aos alunos que em diversos momentos de nossas vidas faremos isso, conversar conosco, mesmo que pareçamos "malucos".

[2] Paulinho não entregou o diário ao final da intervenção. Ao procurá-lo no ano seguinte, tive a informação de que sua mãe leu o diário, chamou sua atenção pelo que ele havia escrito e descartou o caderno. Durante a intervenção seu diário permanecia comigo para não ser descoberto em casa. Nas últimas propostas o aluno manteve o diário em sua companhia para continuar a escrita, não levando para a escola em seu último dia de aula, sem, portanto, entregá-lo para análise de sua escrita.

Figura 8 — Diário de Carol



Querido Diário!

Querido Diário quero me apresentar para você, meu nome é CAROL tenho 13 anos, gosto de praticar esportes, cozinhar, andar de cavalo, e andar com os animais.

Bom eu gosto muito de falar com as pessoas mas às vezes passo vergonha, não desconsidero as pessoas falarem. Eu estou fazendo esse diário porque eu tenho que ajudar minha professora com o trabalho que ela está fazendo na sala de aula com o professor dela. Eu acho tão legal um professor ter um professor não sei se vai fazer sentido para a pessoa que está lendo mas para mim faz. No começo eu não sabia o que eu iria escrever e agora eu também não sei, mas vamos lá.

Minha Vida!

Minha vida se resume em 3 lugares que eu sempre estou. 1º Minha casa, você não tem noção como eu gosto de estar nela, é em uma vila, é mas eu gosto porque eu me sinto bem vendo pessoas, e tem a parte de ir à igreja, eu gosto também porque eu leio a palavra de Jesus escuto alguns hinos, fico na escolhinha, e cuido das crianças pequenas que vão lá. 2º A chácara eu também gosto de estar lá, mas as vezes eu me sinto sozinha demais lá tem os animais que eu adoro ficar entre eles, tem os pedros, você vai se perguntar como assim pedros? mas só eu e os meus pais sabem como eu gosto deles, eu até colecionei eles. O meu pai cada vez que ele vai pra

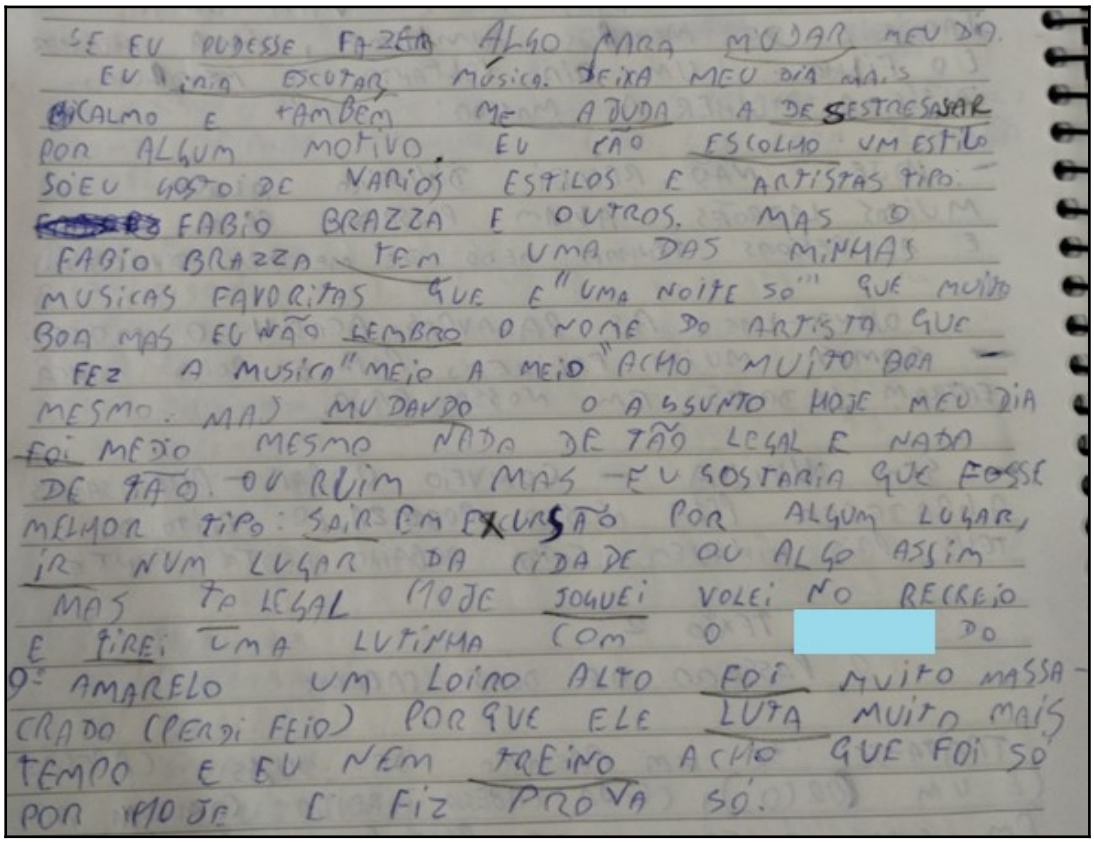
Fonte: Autora (2026).

Em seu diário, Carol desabafa, conta histórias da sua vida, relata o que é solicitado nas propostas dos módulos. Realmente, utiliza o caderno como seu diário pessoal.

Na outra turma participante, denominada Turma do Outro, o compartilhamento de experiências foi iniciado por um aluno que até aquele momento não era participante da pesquisa. Esse aluno relatou que sua primeira escrita no “diário” tinha sido sem parágrafos e divisão em frases pontuadas que foram melhoradas na escrita do segundo módulo. Importante dizer que a partir do momento da pausa, Breno pediu o TCLE e o TALE, para assinar e levar para sua mãe autorizá-lo a tornar-se participante da pesquisa.

Em sua primeira escrita, Breno falou sobre como foi seu dia, ainda antes de se tornar participante da pesquisa. Expliquei que havia necessidade de organizar seu texto em parágrafos e repensar a organização de suas ideias, pois os períodos eram muito longos. Eis a escrita inicial de Breno.

Figura 9 — Diário de Breno



Fonte: Autora (2026).

Nessa turma, esse momento de pausa teve bastante conversa dos alunos para assuntos fora do projeto, mas com relação aos temas dos módulos não houve relevante participação. Na verdade, acabou virando um monólogo de professora, chamando os alunos que olhavam pela janela; liberando uma aluna que se sentia mal e iria até a direção pedir para ir embora.

Interessante observar que durante a pausa de socialização e compartilhamento alguns (poucos) participantes falaram sobre o que estavam escrevendo ou suas impressões a respeito da escrita dos diários. Mencionei que poderíamos construir juntos ideias que ajudassem a refletir sobre o que escreviam,

dizendo que quando um aluno escreve apenas duas linhas sobre como se sentiu, o professor buscará meios de que esse estudante consiga ampliar esse pensamento de forma escrita, fazendo perguntas que instiguem essa escrita. Conforme explicitado no excerto do áudio:

> E quando o aluno escreve em duas linhas,"Eu tento que esse aluno reflita sobre o que ele está falando. Por exemplo, tu chega e diz assim: 'Ah, hoje eu me senti triste'. E eu te digo: 'Triste por quê?', 'Como é que tu faz...', 'Essa tristeza vem da onde?', 'Ela é tua no sentido de tá...', 'No sentido de quê?', 'Sente o quê?'
> Gravação em áudio (11.nov.25)

Nesse momento a estudante Jamie disse:

> 'Como assim se sentindo?'. Tipo, não só falar 'tristeza', 'pessoa', 'tô com uma tristeza', 'está...', e não saber falar o porquê. (11.nov.25)

Em sua fala a estudante demonstra que entende que é possível escrever mais e tenta explicar que a escrita no diário também poderia ser mais clara nesse sentido.

Continuando a conversa com os estudantes, ocorreu a lembrança de uma situação ocorrida na semana anterior, em que o responsável pela limpeza daquele andar da escola havia passado nas salas avisando que as mesas tinham sido limpas. Na ocasião, pediu aos alunos que colaborassem para que estas continuassem em bom estado, pois no final de semana aconteceria a aplicação de provas do ENEM. Essa situação levou o diálogo com os alunos a outro caminho, considerando que era uma boa oportunidade de fazê-los pensar na escrita como posicionamento. Alguns alunos até perguntaram sobre a redação, que teve como tema “Perspectivas acerca do envelhecimento na sociedade brasileira”. Neste momento, vários alunos conversavam entre si, poucos ouviam e participavam dando sua opinião, enquanto eu tentava falar sobre a importância de escreverem, afirmando que futuramente, ao participarem do ENEM teriam de escrever, argumentar, mostrar seu posicionamento diante do tema.

Nikki falou que em sua antiga escola estava acostumada a escrever crônicas, biografias, etc. Disse que usavam sala de informática para fazer pesquisas e que sempre tirava nota boa.

4.1.5 Sobre o Módulo “Minhas relações”

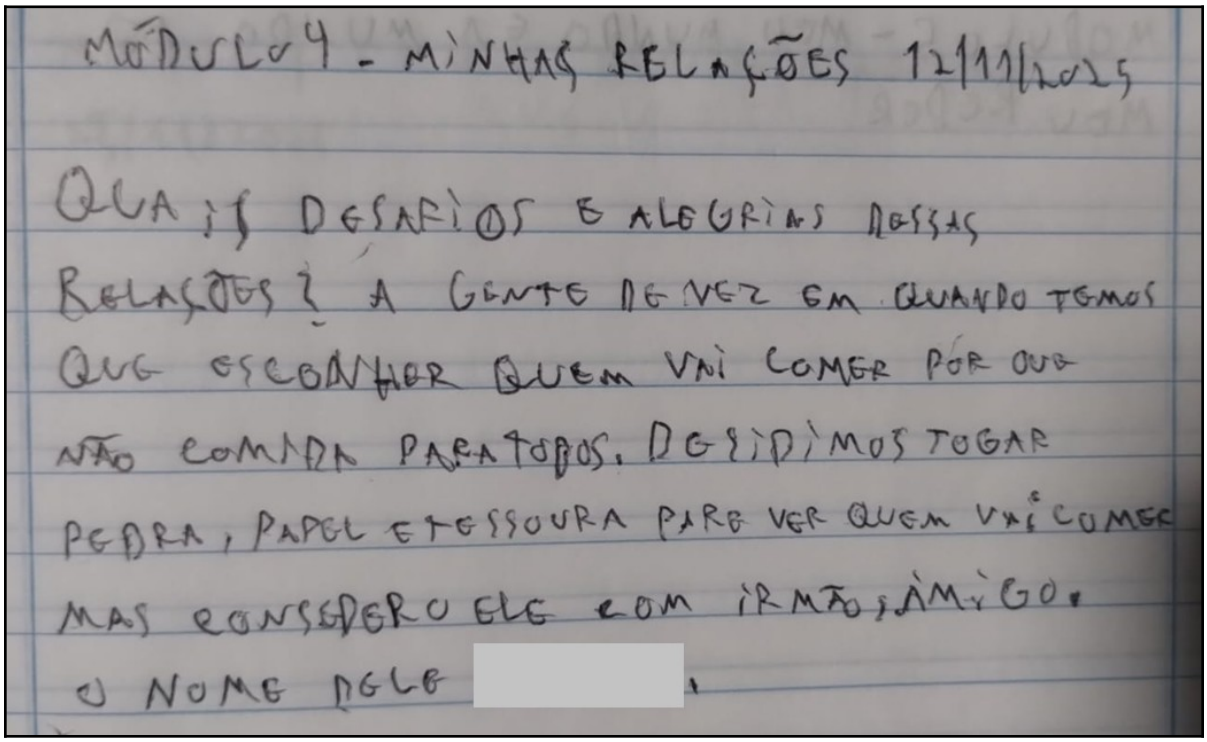
Para esse módulo foi necessário explicar aos alunos que tipo de relações eles poderiam falar nesse momento da escrita. Na Turma do Outro, os alunos mostraram-se participativos com relação aos questionamentos, isto é, perguntaram sobre o que precisariam escrever, quantas linhas deixar no caderno para fazer a proposta. Jamie perguntou se poderia escrever sobre relacionamentos afetivos, considerando situações que estava vivendo naquele momento. Talvez em razão do tema, este módulo rendeu mais perguntas dos alunos sobre o que escrever do que nos módulos anteriores. Jamie[3], por exemplo, perguntou o seguinte: “*Então, dá pra falar de outras coisas sem ser essas perguntas?”*. Expliquei que poderia, sim, escrever fora das perguntas sem fugir do tema, porém não tive retorno de seu material para análise, mesmo que tenha solicitado à aluna no ano seguinte.

Na Turma de Si, os participantes compreenderam mais rapidamente sobre o tema, falando que poderiam escrever, então, sobre amizade, irmãos, relação com pais e colegas. Os alunos mencionaram os tipos de relações quando perguntei o que imaginavam que deveriam tratar neste módulo.

Ronaldo perguntou se poderia falar como era sua relação com um colega de quarto, o que me causou estranhamento, pois quando o menino mencionou essa situação, entendi que falava de um companheiro de quarto em outro lugar e não em sua casa. Questionei sobre isso e ele respondeu que um menino (que não é seu irmão) divide o quarto com ele; no entanto, não ficou claro quem seria essa pessoa, que tipo de relação existe entre esse outro e sua família, para que dividam o quarto, pois Ronaldo não conseguiu explicar a situação. Em seu diário tampouco fica evidente quem é a pessoa de quem Ronaldo falou, embora ele mencione seu nome e diga que o considera como irmão, amigo. Outra situação que ficou difícil de entender nesse diário foi o que Ronaldo mencionou sobre escolher quem vai comer jogando jokenpô (conhecido como pedra, papel e tesoura).

[3] Esta estudante não entregou o diário para análise.

Figura 10 — Diário de Ronaldo



Fonte: Autora (2026).

4.1.6 Meu mundo e o mundo ao redor

Esse módulo parece mais um resgate de leituras da pesquisadora. No livro *Sabe de uma coisa: diário de uma adolescente* (Viana, 2005), Teresa relata no começo de seu diário sobre a morte de Henfil[4], os pensamentos da protagonista sobre a vida e a morte, o desejo de viver por muito tempo e o medo da Aids. Este livro foi publicado pela primeira vez em 1989, minha leitura ocorreu em 1993, ao encontrá-lo na biblioteca da escola em que minha mãe trabalhava. Partindo dessa leitura, pensei em trazer para esse módulo a relação dos estudantes com o mundo por meio da interação com notícias a que tenham acesso.

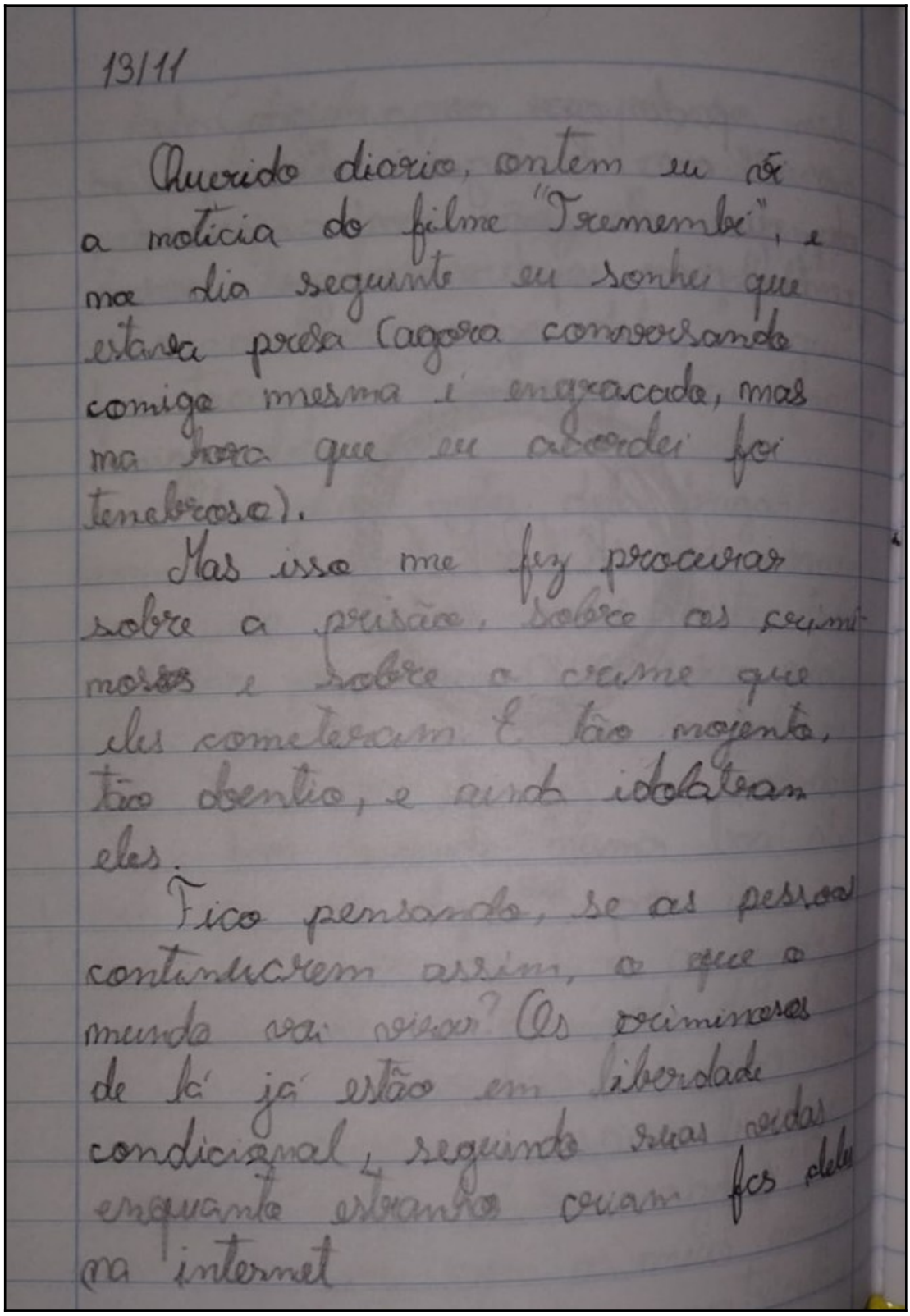
[4] Henrique de Souza Filho (05/02/1944 - 04/01/1988), conhecido como Henfil, foi cartunista, quadrinista, jornalista, escritor e ativista brasileiro. Irmão do sociólogo Herbert de Souza (Betinho), que assim como Henfil e seu outro irmão, o músico Chico Mário, eram portadores de hemofilia, uma condição genética que afeta a coagulação do sangue. No livro, a personagem Teresa, ao começar seu diário, fala sobre a morte de Henfil, vítima da AIDS, adquirida por meio de uma transfusão de sangue, visto que na década de 1980 o controle sanitário não ocorria de maneira a evitar contaminações por agentes patógenos.

Ao organizar este módulo propus que os pudessem refletir e escrever sobre um assunto que não fosse tão diretamente ligado às suas vidas, mas que fosse capaz de fazê-los pensar a respeito do que leram ou assistiram em alguma notícia escrita ou pela televisão, assim como Teresa, a protagonista do livro mencionado o fez em seu diário, relacionando notícias daquela época com sua vida e seus medos.

Partindo dessa ideia, os alunos tinham a tarefa de procurar uma notícia recente que chamasse a atenção por algum motivo. Expliquei que precisavam compartilhar alguma notícia que tivessem visto e dar sua opinião sobre o tema relatado nela. Também era necessário relatar os efeitos da notícia em seu cotidiano. Até mesmo os alunos não participantes da pesquisa procuraram elaborar um pequeno texto sobre o tema do módulo. Um deles ainda relatou que a notícia não era relevante, mas tinha chamado sua atenção e por isso resolveu escrever sobre ela. Breno logo disse que já sabia sobre o que escreveria e passou a redigir seu texto.

Dentre as notícias que os alunos abordaram em seus diários estão o sucesso da série Tremembé e a repercussão da operação ocorrida na zona norte do Rio de Janeiro, que resultou em mais de 120 mortes nos Complexos do Alemão e Penha em outubro de 2025. Apenas seis participantes escreveram sobre o tema proposto, sendo que duas delas falaram do mesmo assunto, uma falou sobre uma notícia local e outras duas não deixaram claro a notícia da qual trataram, falando de maneira genérica sobre o tema, conforme imagens a seguir.

Figura 11 — Diário de Mariana



13/11

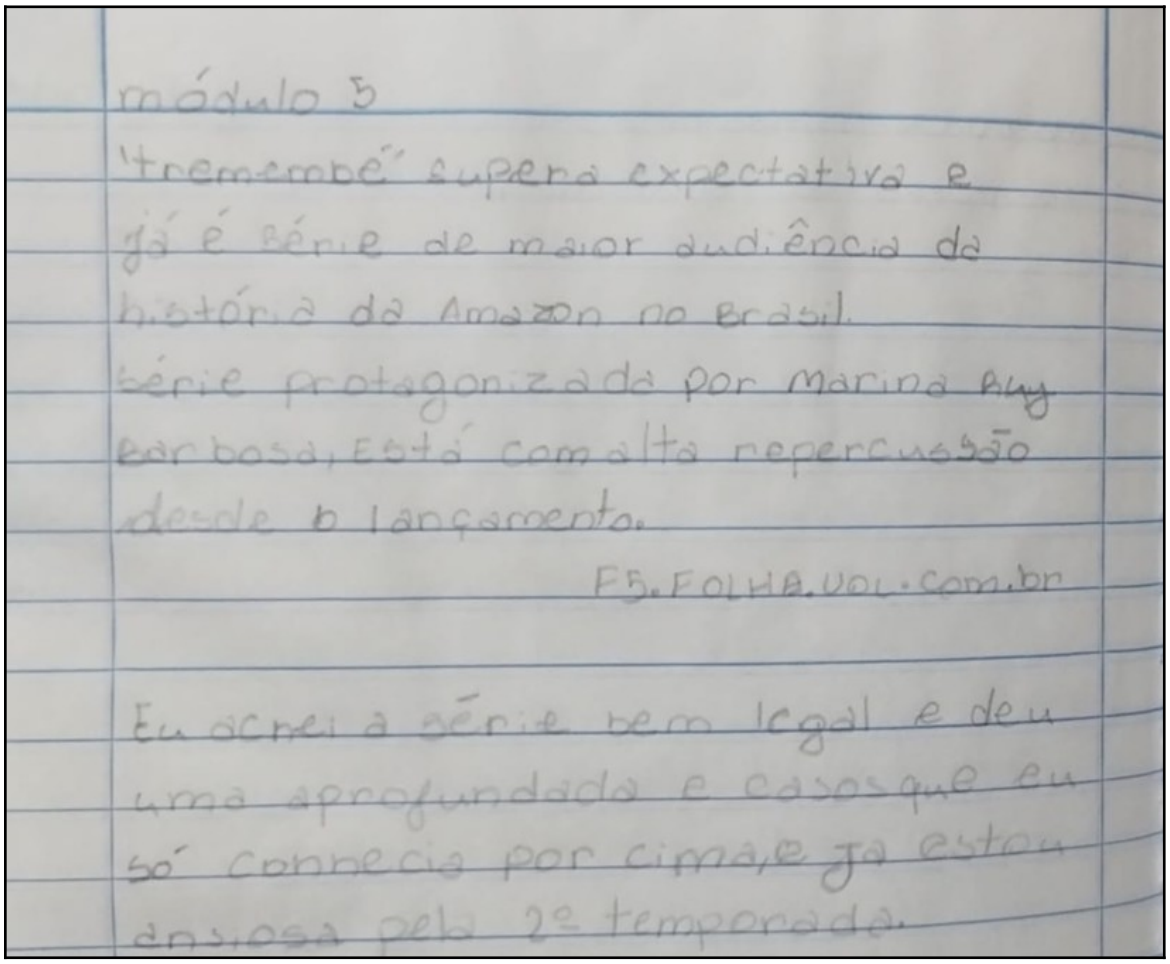
Querido diário, ontem eu vi a notícia do filme "Tremembé", e no dia seguinte eu sonhei que estava presa (agora conversando comigo mesma é enxaracada, mas na hora que eu acordei foi tenebroso).

Mas isso me fez procurar sobre a prisão, sobre os criminosos e sobre o crime que eles cometeram é tão nojento, tão doentio, e ainda idolatram eles.

Fico pensando, se as pessoas continuarem assim, o que o mundo vai virar? Os criminosos de lá já estão em liberdade condicional, seguindo suas vidas enquanto estamos caçando fas dele na internet

Fonte: Autora (2026).

Figura 12 — Diário de Angelina

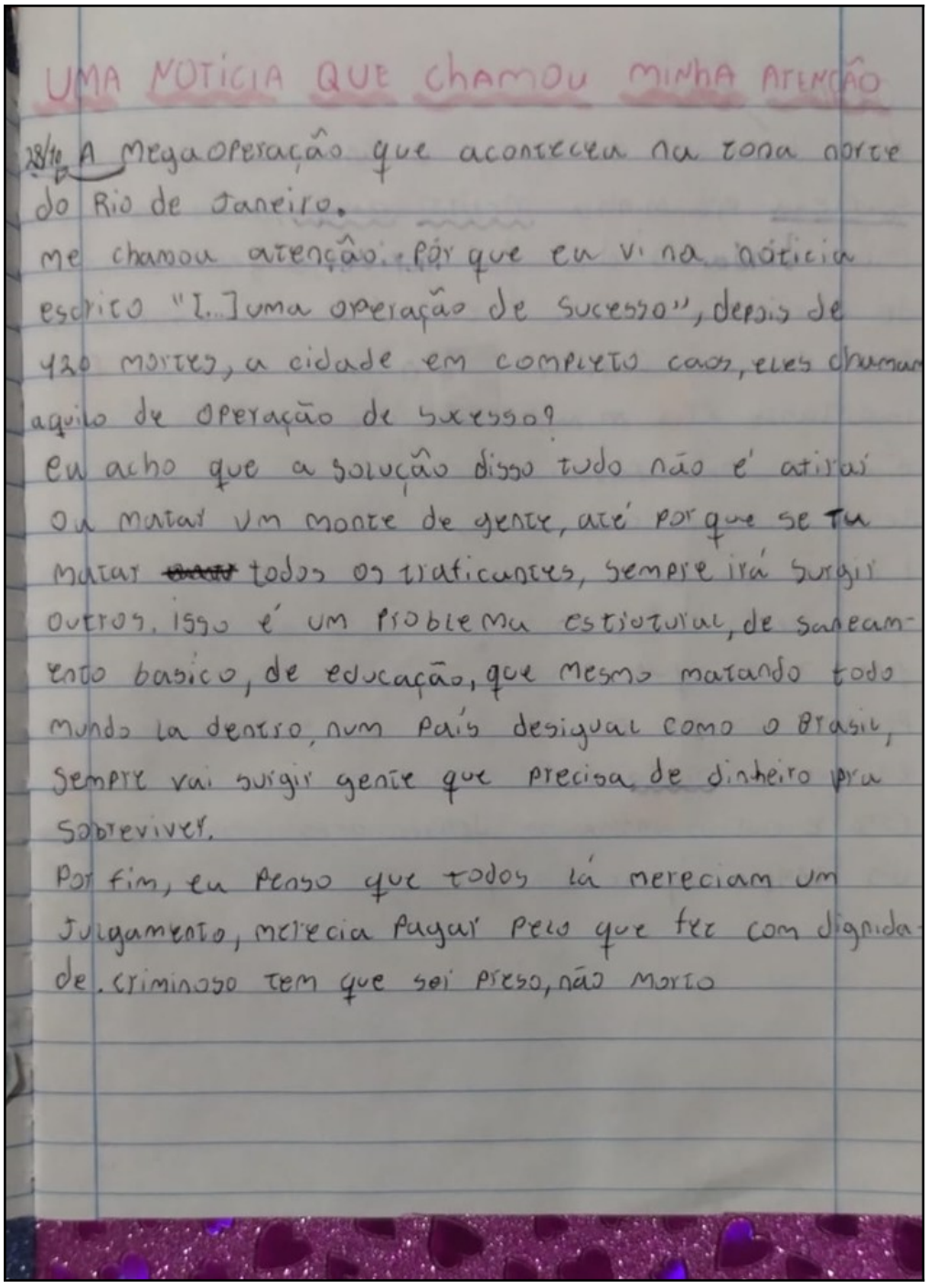


Fonte: Autora (2026).

Aqui temos dois exemplos de uma mesma notícia e sua recepção por duas estudantes do 8º ano. Trata-se da série Tremembé, que retrata crimes “famosos” em nosso país. As duas estudantes nos trazem visões diferentes sobre a notícia e a série em questão. Enquanto Angelina fala do produto televisivo em si, reportando-se à construção do material artístico para o público, Mariana refere-se às consequências que considera surgirem a partir dele. Mariana conta até sobre o fato de ter tido pesadelo após ler a notícia a qual retratou em seu diário e de sua busca sobre mais informações a respeito dos criminosos, que hoje possuem fãs clubes. A aluna demonstra não se sentir à vontade com o fato de que aparentemente criminosos são idolatrados pelas pessoas.

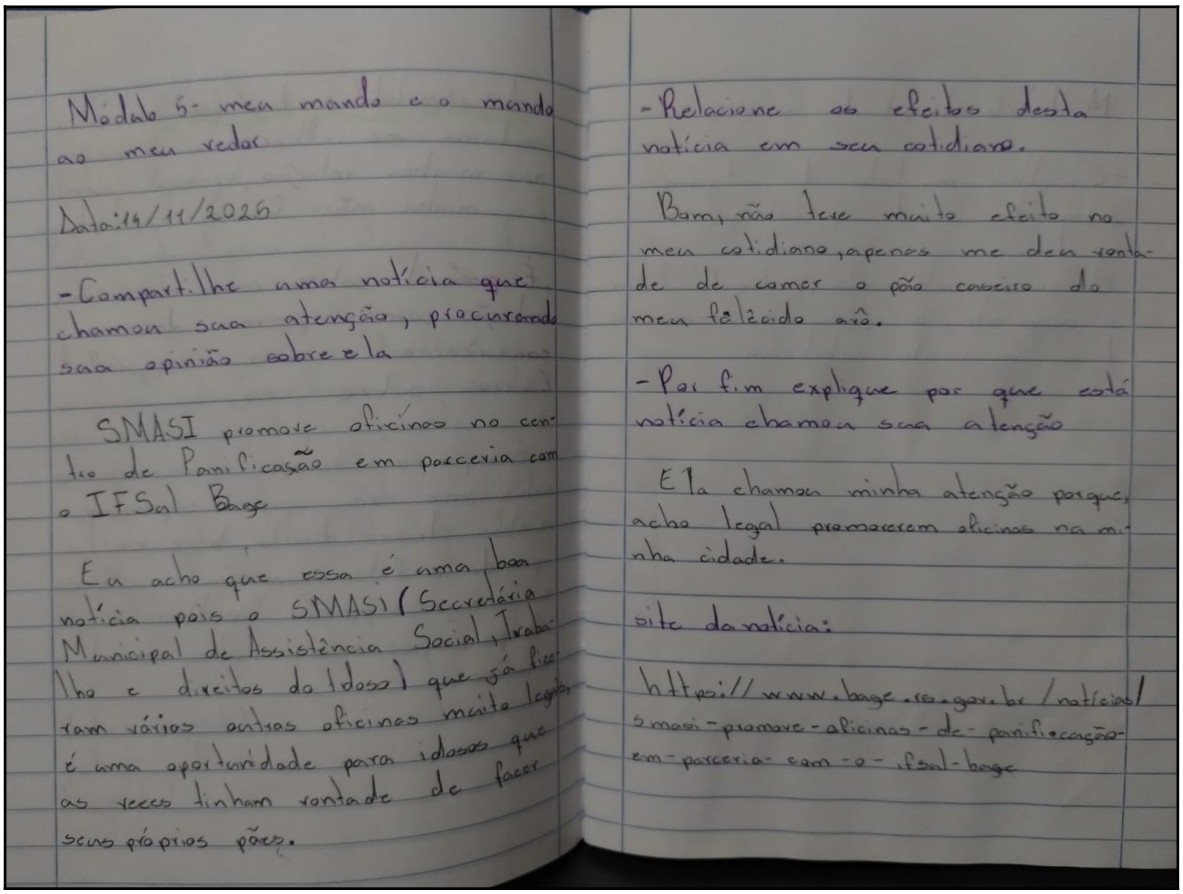
Teresa (na imagem a seguir) escreveu sobre a operação policial no Rio de Janeiro, trouxe sua opinião de forma clara e assumiu seu posicionamento a respeito do ocorrido.

Figura 13 — Diário de Teresa



Fonte: Autora (2026).

Figura 14 — Diário de Carlinhos



Fonte: Autora (2026).

Aqui, Carlinhos relaciona a notícia sobre a promoção de oficinas de panificação ofertadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Direitos do Idoso (SMASI), em parceria com IFSul com uma memória afetiva. Embora sua escrita tenha sido realizada em formato de tarefa escolar, o aluno apresenta seu ponto de vista a respeito do que foi noticiado. O formato de escrita apresentado confirma a forte influência da escolarização do gênero, que realizado sob a orientação de um professor ganha contornos que o distinguem desse mesmo gênero elaborado fora do ambiente escolar. O fato de escrever a partir de orientações dadas pela professora pode ter gerado esse modo de escrita de Carlinhos neste módulo.

4.1.7 Entrando num túnel de memórias

Aqui tratamos sobre o módulo 6, que previa a escrita de memória, partindo de uma foto escolhida. Como se a foto pudesse ser um túnel que levasse novamente ao instante em que foi registrada e trouxesse à tona lembranças daquele momento. Para isso, a orientação era de escolher uma foto para colar no diário e escrever a respeito dela, seguindo algumas ideias sugeridas pelas questões norteadoras, que levariam a explicar o porquê da escolha, qual momento da vida está retratado ali, que situações ocorreram antes ou depois daquele registro e como o estudante se sente ao rever aquela foto.

Como se tratava da escolha de uma foto que estaria em seus telefones ou em algum álbum não presente em sala de aula, a orientação de escrita foi feita para que os alunos pudessem escolher em casa e com calma. Saliento, porém, que o módulo ocorreu desta forma em virtude do pouco tempo que tínhamos para execução da proposta.

Jéssica trouxe uma foto com suas amigas (ex-colegas) de outra escola no dia de sua festa de quinze anos. Escreve que estão um pouco afastadas agora, mas que ainda são amigas.

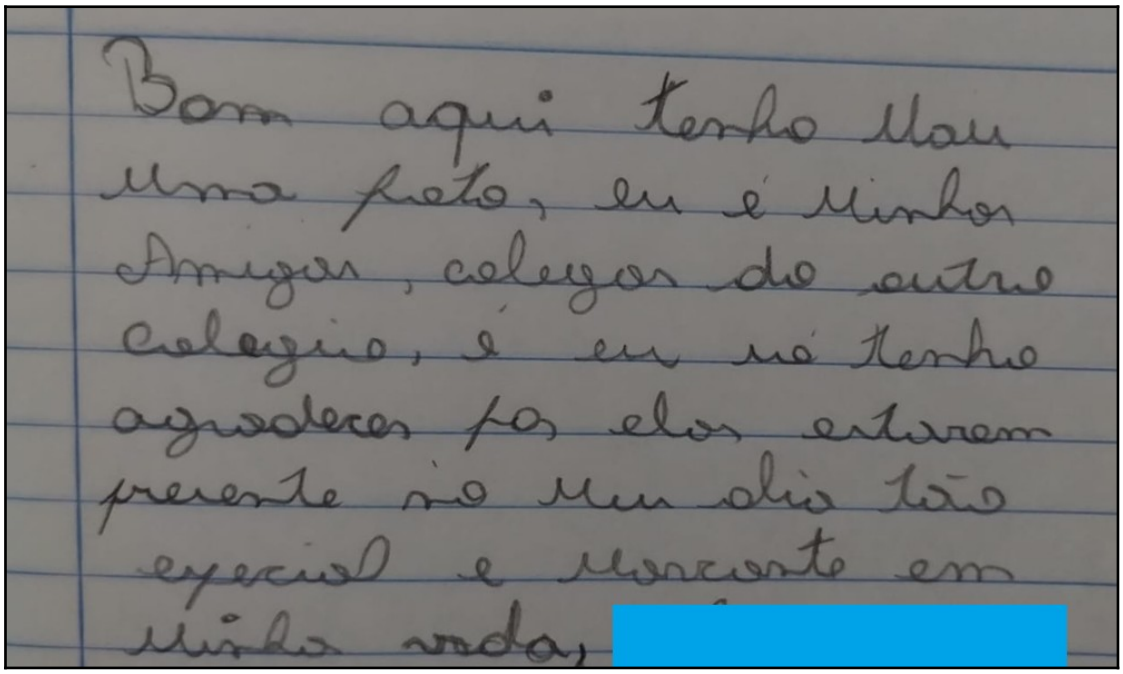
Figura 15 — Foto da festa de Jéssica



Fonte: Autora (2026).

Em seu diário, Jéssica colocou fotos que retratam esse momento marcante de sua vida, relatando o quanto as pessoas que ali estavam são especiais para ela, além de falar sobre a importância de cada uma ao compartilhar a ocasião de seus quinze anos.

Figura 16 — Diário de Jéssica



Fonte: Autora (2026).

4.1.8 Segunda pausa para socialização e compartilhamento

A segunda pausa para socialização e compartilhamento ocorreu de modo semelhante à primeira, não havendo muita participação dos alunos, tampouco compartilhamento de seus diários com os colegas.

Paulinho relatou que a experiência estava sendo boa e que era possível continuar escrevendo, mas preferiu não ler nada do que tinha escrito pois, conforme disse: “acho que a gente colocou coisa pessoal demais para falar em público”. Vale reforçar que esse aluno não pode entregar o diário, pois sua mãe descobriu o caderno e o descartou.

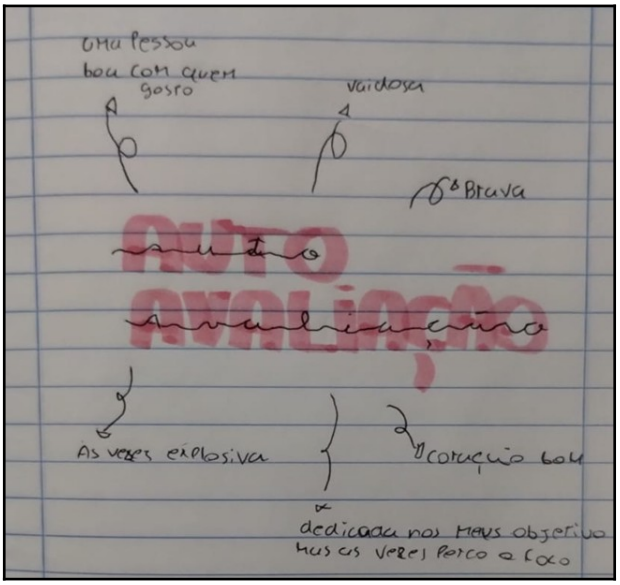
Na Turma de Si, neste momento, relatei que também mantinha um diário no qual relatava a respeito da atividade de um modo geral e algumas frustrações sobre a pouca participação dos estudantes, logo após encerramos a pausa e reiniciamos os trabalhos daquele dia em aula.

4.1.9 Ecos de escrita

No módulo 7 os estudantes deveriam fazer uma autoavaliação de sua escrita até o momento. A intenção era de que os participantes avaliassem o processo, observando alguns aspectos mais formais que poderiam configurar seus relatos em um diário pessoal (nesse caso, compartilhado).

Novamente os alunos perguntaram sobre o que deveriam escrever, mas enquanto apenas alguns escreviam, era possível observar que outros apenas respondiam as questões orientadoras (como um questionário avaliativo com nota) e outros sequer escreveram. Também houve quem confundiu a proposta com uma avaliação mais voltada ao seu comportamento e relacionamento com as pessoas, como no diário de Sabrina. Outro detalhe a observar, é que seu diário foi todo organizado neste formato.

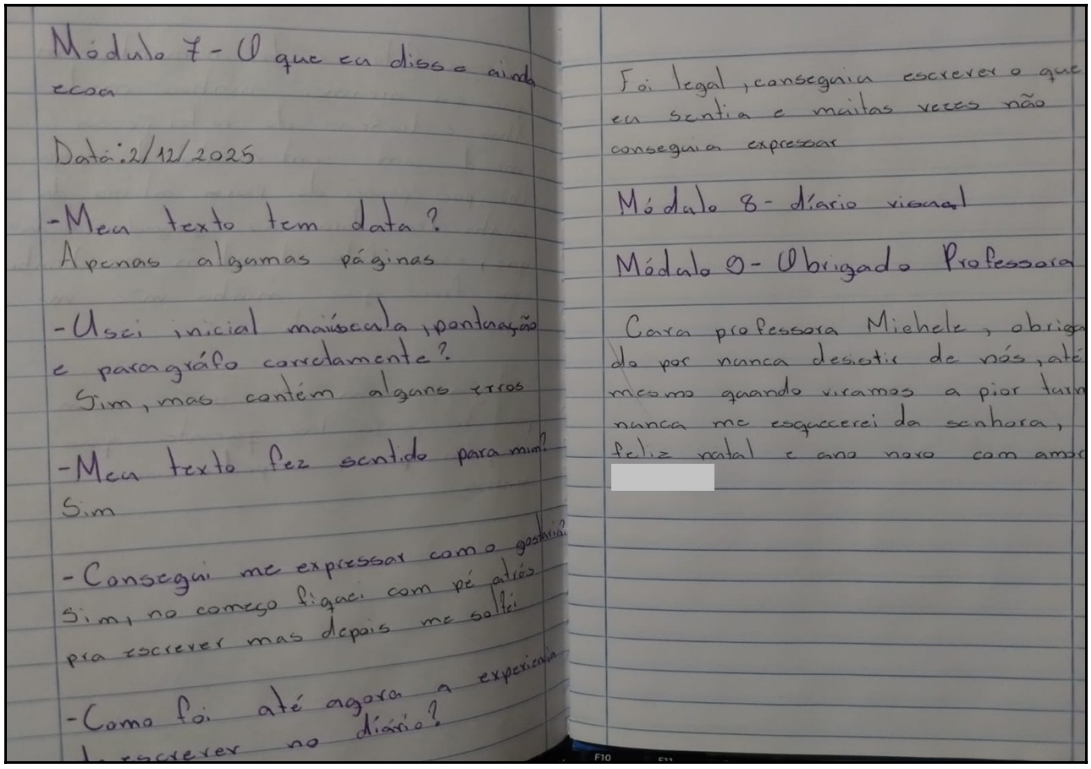
Figura 17 — Diário de Sabrina



Fonte: Autora (2026).

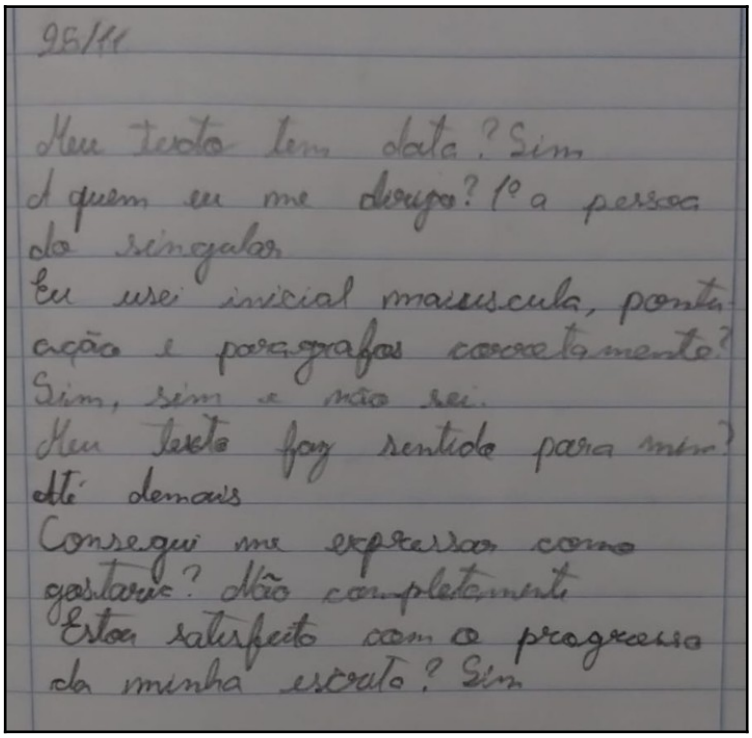
Carlinhos e Mariana responderam as questões em formato de questionário. Por esse motivo, percebo que este módulo deve ser reorganizado com a utilização de fichas autoavaliativas nas quais os estudantes possam refletir sobre sua escrita diferente de como tentaram fazer. A ficha autoavaliativa organizará as questões orientadoras de escrita e estará o produto pedagógico.

Figura 18 — Diário de Carlinhos



Fonte: Autora (2026).

Figura 19 — Diário de Mariana



Fonte: Autora (2026).

4.1.10 A produção de diários visuais

Aparentemente este módulo foi mais produtivo, mas preciso dizer que precisei usá-lo como instrumento avaliativo para o trimestre. Então, todos os alunos das duas turmas deveriam elaborar um diário visual para entregar no prazo estipulado.

A intenção era de que houvesse a produção de textos a partir de uma situação cotidiana. Seguindo a ideia das mini-histórias (que relatam um fato a partir de fotos em sequência com legenda, conforme já mencionado), o diário visual tinha como objetivo relatar alguma situação que os estudantes quisessem falar, baseando-se na observação de um fato ocorrido. Para isso, era necessário fotografar esse fato em capturas sucessivas, para logo após contar sobre o que aconteceu.

Além das mini-histórias, falei das fotonovelas, muito populares entre as décadas de 1950 e 1970. Esse gênero, que era publicado em revistas como Capricho, Grande Hotel, Ilusão e Sétimo Céu, combina fotos sequenciais com balões de falas dos personagens, em um funcionamento semelhante às histórias em quadrinhos.

Então, considerei o diário visual uma parte do diário pessoal compartilhado dos estudantes com características que mesclam as mini-histórias e as fotonovelas, trazendo uma situação que quisessem contar e pudessem usar fotos como ilustração do que aconteceu.

Após explicar algumas vezes como precisariam produzir sua escrita nesse módulo, julguei necessário elaborar um material explicativo, que publiquei no *blog* que usava para comunicação de trabalhos e publicação de textos mais longos que precisava que lessem quando não tivesse como imprimir o número de cópias suficiente para todos os alunos. Importante dizer que até mesmo o *blog* tinha baixíssima audiência, mesmo que fosse para a leitura prévia de textos para as aulas. O número de visualizações só foi maior para a elaboração do diário visual.

Hoje a publicação está em modo rascunho, pois continuo utilizando o canal com as novas turmas e, tendo em vista que os trabalhos anteriores não servem no momento para esses alunos, optei por ocultar as publicações antigas.

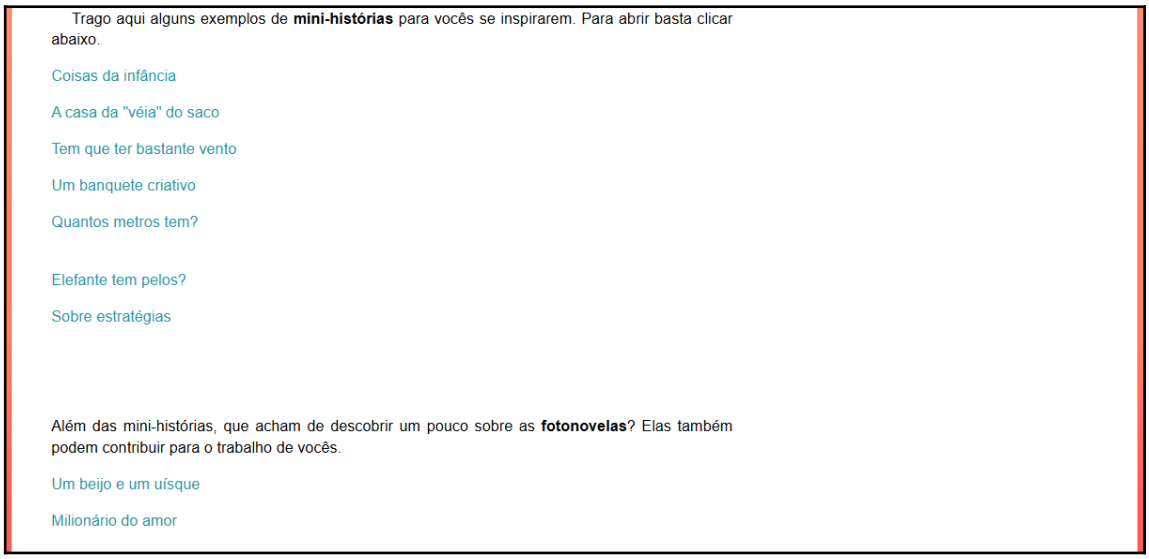
Na sequência, trago capturas de tela da publicação feita em 29 de novembro de 2025, onde apresento as orientações, aponto *links* para consulta e observação de exemplos de mini-histórias e telenovelas, indico o *e-mail* para compartilhamento do diário visual.

Figura 20 — Apresentação e introdução do Módulo Diário Visual no blog da pesquisadora



Fonte: Autora (2026).

Figura 21 — Hiperlinks para referências de mini-histórias e fotonovelas disponibilizados no blog[5]

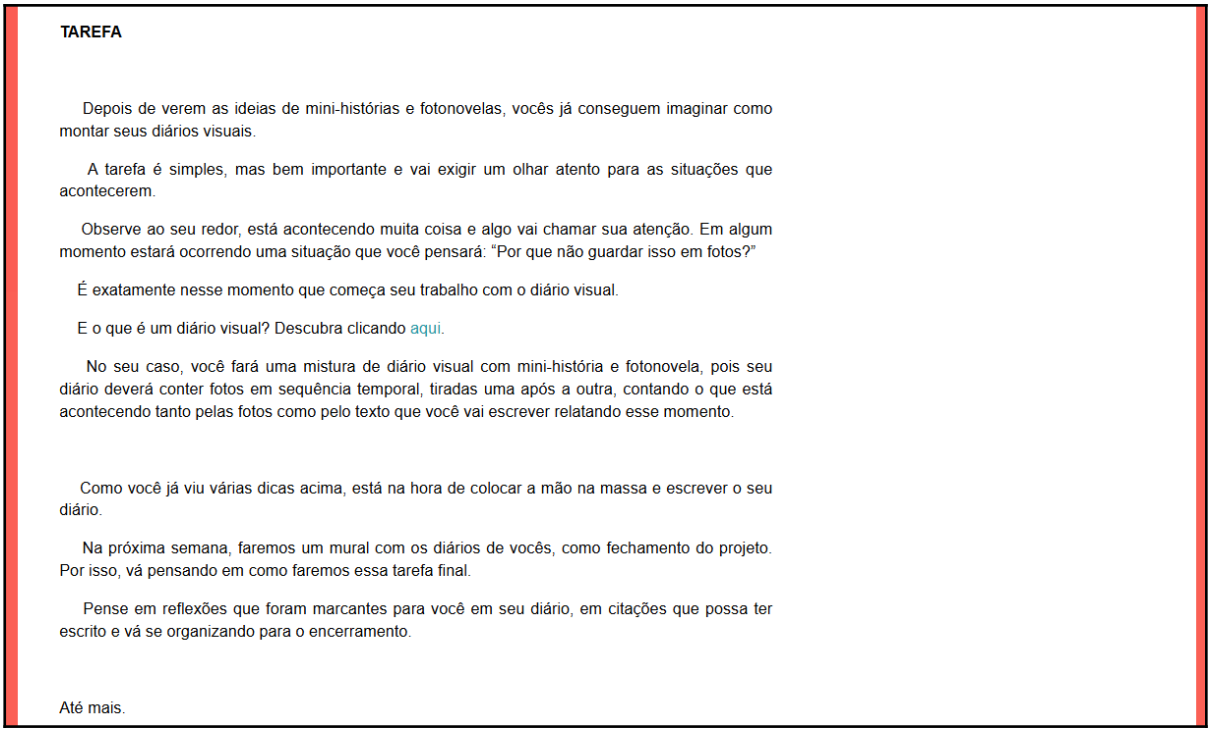


Fonte: Autora (2026).

[5] Os links disponibilizados aos alunos apresentam mini-histórias:
(Coisas da infância: https://www.facebook.com/ceijsmaria/videos/924909544970550/; A casa da "veia" do saco: https://www.obeci.org/mostraminihistoria?lightbox=dataItem-kx0mq5yw; Elefante tem pelos?: https://www.obeci.org/mostraminihistoria?lightbox=dataItem-kx0nuj9n5) e fotonovelas (Milionário no amor: https://www.instagram.com/p/DPoNE_gjd52/?img_index=1), como nos exemplos aqui citados.

Na próxima imagem, temos a última parte da publicação de orientação feita no *blog,* em que estão os procedimentos que deveriam ser realizados para a produção dos diários visuais dos alunos.

Figura 22 — Procedimentos e instruções para a execução da tarefa do diário visual, publicados no blog



TAREFA

Depois de verem as ideias de mini-histórias e fotonovelas, vocês já conseguem imaginar como montar seus diários visuais.

A tarefa é simples, mas bem importante e vai exigir um olhar atento para as situações que acontecerem.

Observe ao seu redor, está acontecendo muita coisa e algo vai chamar sua atenção. Em algum momento estará ocorrendo uma situação que você pensará: "Por que não guardar isso em fotos?"

É exatamente nesse momento que começa seu trabalho com o diário visual.

E o que é um diário visual? Descubra clicando aqui.

No seu caso, você fará uma mistura de diário visual com mini-história e fotonovela, pois seu diário deverá conter fotos em sequência temporal, tiradas uma após a outra, contando o que está acontecendo tanto pelas fotos como pelo texto que você vai escrever relatando esse momento.

Como você já viu várias dicas acima, está na hora de colocar a mão na massa e escrever o seu diário.

Na próxima semana, faremos um mural com os diários de vocês, como fechamento do projeto. Por isso, vá pensando em como faremos essa tarefa final.

Pense em reflexões que foram marcantes para você em seu diário, em citações que possa ter escrito e vá se organizando para o encerramento.

Até mais.

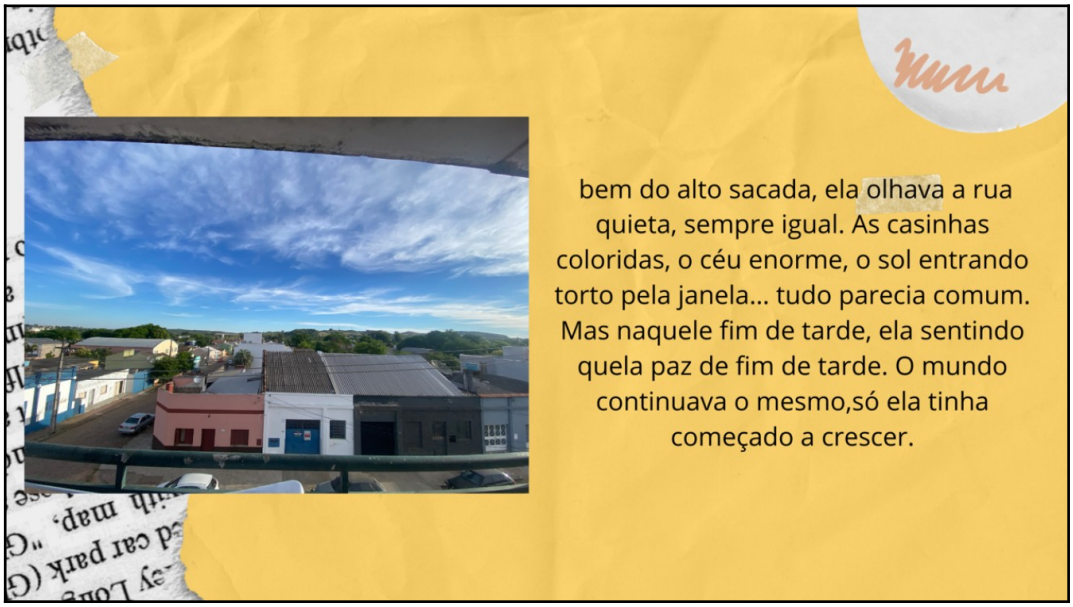
Fonte: Autora (2026).

Para a produção deste módulo, os alunos tiveram um prazo maior para a entrega (em torno de 10 dias), que ocorreu majoritariamente por meio digital (*e-mail* ou *link* do Canva). Durante esse período, os estudantes faziam perguntas sobre o formato de apresentação do trabalho, mostravam suas ideias e como estavam organizando. Houve alunos que entregaram o diário elaborado em folha branca com fotos coladas e legenda escrita à mão.

Os resultados foram muito positivos. Os participantes escolheram situações das mais diversas para relatar. Angelina falou sobre sua avó. Nikki sobre a relação com o avô. Carlinhos sobre seu cotidiano. Breno sobre um passeio. Uma aluna não

participante da pesquisa, escreveu sobre um jogo on-line entre o primo pequeno e o namorado. Este foi o diário visual que conseguiu representar exatamente a proposta do módulo. Deveria não falar dele? Provavelmente. Mas, falei aqui porque a partir desse diário foi possível perceber que a orientação realmente tinha sido entendida, considerando que foi um dos primeiros a ser entregue. Foram criações bem variadas, com diferentes temas abordados, mas cada uma trazendo um pouco do que cada aluno definiu como interessante relatar em seu diário visual. Tais como nos exemplos a seguir:

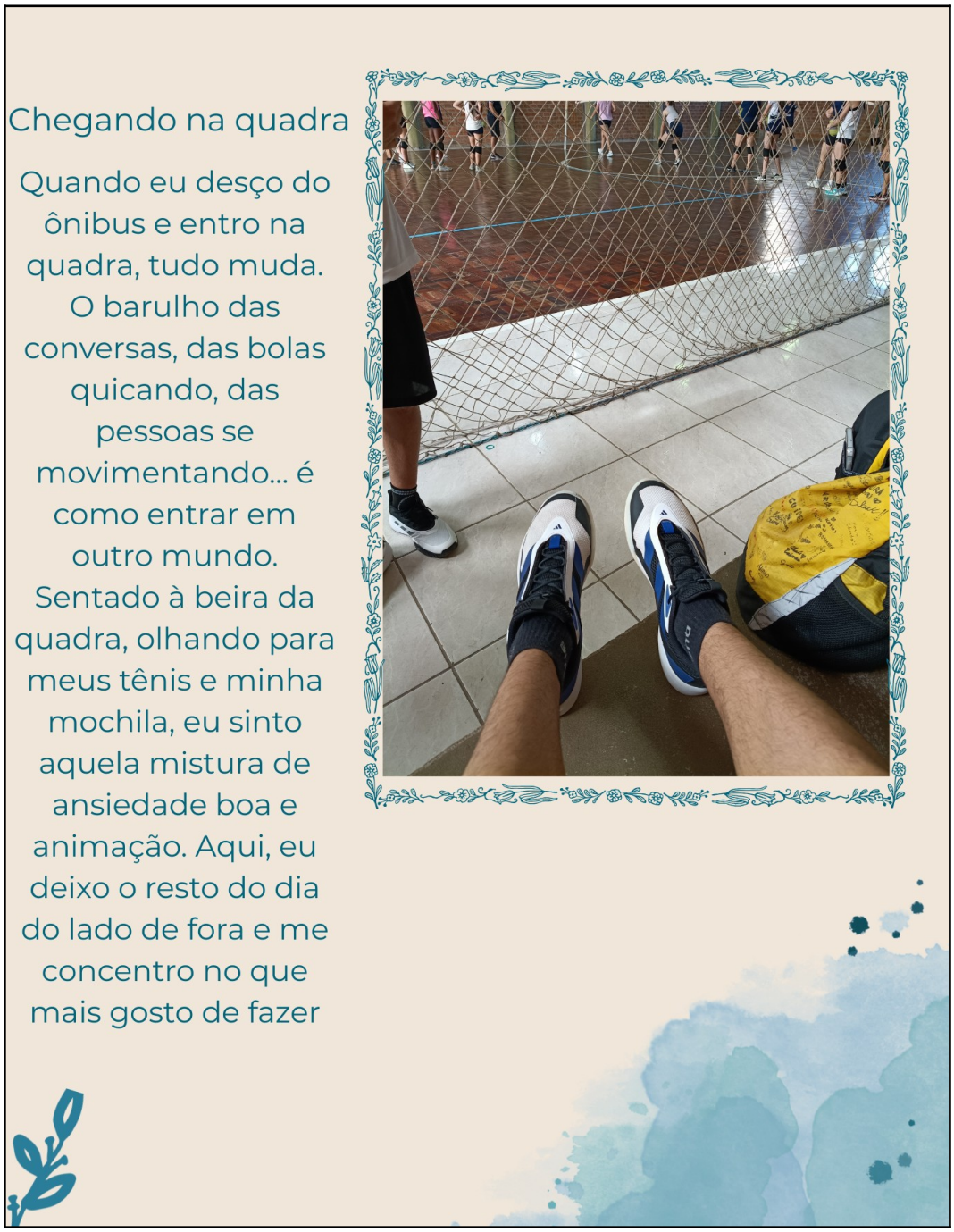
Figura 23 — Diário visual de Chloe



Fonte: Autora (2026).

Carlinhos montou um diário visual com cinco páginas, em que relata seu caminho para os treinos de vôlei, apresentando seu trajeto de casa até o ponto de ônibus, seu caminho no transporte coletivo, sua rotina e seus pensamentos. Esse diário é analisado no próximo capítulo.

Figura 24 — Diário visual do Carlinhos

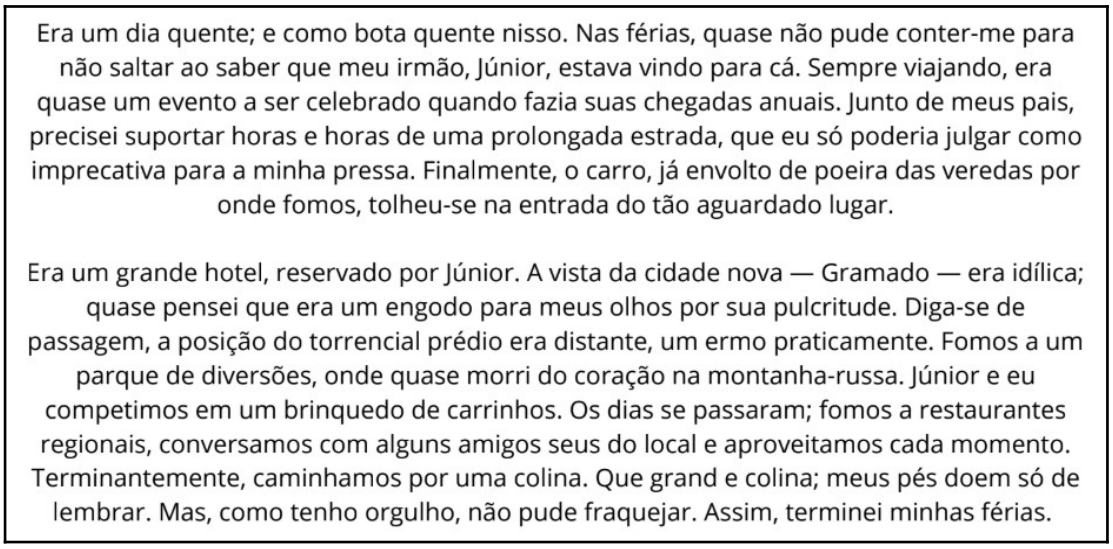


Fonte: Autora (2026).

Além dos diários visuais que retrataram exatamente o que foi solicitado, ou seja, que trouxeram situações recentes, alguns estudantes apresentaram situações vividas há mais tempo, embora não tenha sido a proposta. Como nos exemplos a seguir:

Pedro, por exemplo, falou de uma viagem que fez com a família para encontrar o irmão, durante o período de isolamento por conta da covid-19.

Figura 25 — Diário visual de Pedro



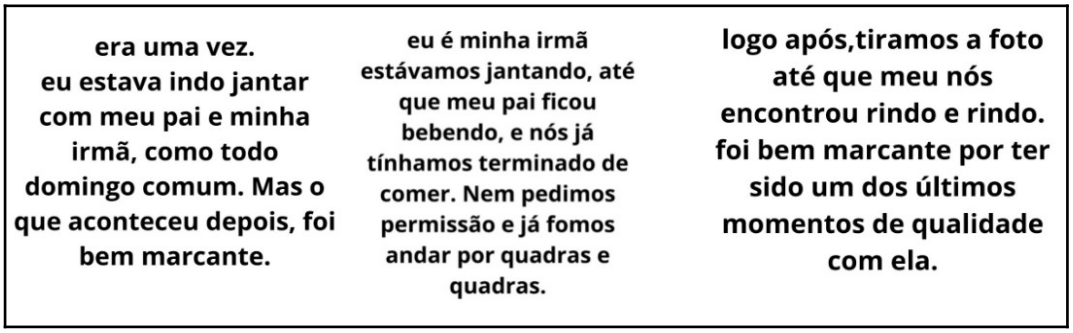
Era um dia quente; e como bota quente nisso. Nas férias, quase não pude conter-me para não saltar ao saber que meu irmão, Júnior, estava vindo para cá. Sempre viajando, era quase um evento a ser celebrado quando fazia suas chegadas anuais. Junto de meus pais, precisei suportar horas e horas de uma prolongada estrada, que eu só poderia julgar como imprecativa para a minha pressa. Finalmente, o carro, já envolto de poeira das veredas por onde fomos, tolheu-se na entrada do tão aguardado lugar.

Era um grande hotel, reservado por Júnior. A vista da cidade nova — Gramado — era idílica; quase pensei que era um engodo para meus olhos por sua pulcritude. Diga-se de passagem, a posição do torrencial prédio era distante, um ermo praticamente. Fomos a um parque de diversões, onde quase morri do coração na montanha-russa. Júnior e eu competimos em um brinquedo de carrinhos. Os dias se passaram; fomos a restaurantes regionais, conversamos com alguns amigos seus do local e aproveitamos cada momento. Terminantemente, caminhamos por uma colina. Que grand e colina; meus pés doem só de lembrar. Mas, como tenho orgulho, não pude fraquejar. Assim, terminei minhas férias.

Fonte: Autora (2026).

Seu diário chama atenção pela linguagem. O aluno apresenta sua escrita um tanto rebuscada, com palavras não usuais para a atualidade, tampouco para sua faixa etária. Essa forma de escrever já havia sido observada em outros momentos, inclusive em produções textuais realizadas durante o período de aula. Em uma proposta de produção de uma fábula, Pedro utilizou palavras como “pormenores, corpanzil e vultuoso”, sabendo explicar seu sentido dentro do texto por ele produzido, apresentando, portanto sua marca de singularidade no processo de escrita.

Figura 26 — Diário visual do Paulinho



era uma vez.
eu estava indo jantar com meu pai e minha irmã, como todo domingo comum. Mas o que aconteceu depois, foi bem marcante.

eu é minha irmã estávamos jantando, até que meu pai ficou bebendo, e nós já tínhamos terminado de comer. Nem pedimos permissão e já fomos andar por quadras e quadras.

logo após,tiramos a foto até que meu nós encontrou rindo e rindo. foi bem marcante por ter sido um dos últimos momentos de qualidade com ela.

Fonte: Autora (2026).

É possível perceber que tanto Pedro como Paulinho optaram por falar de momentos familiares que são importantes para eles. Os participantes trataram de outro momento que fugiu da proposta de falar sobre algo que acontecesse nos dias próximos da data de entrega dos diários visuais. As orientações foram repetidas algumas vezes, em sala, para que todos pudessem entender o que era necessário fazer, mas tivemos pelo menos três diários visuais que trouxeram histórias antigas. Dificilmente saberei se os alunos não entenderam as orientações ou optaram deliberadamente por não seguir o que foi proposto.

Neste capítulo pudemos observar como os estudantes se engajaram no processo de escrita tanto dos diários pessoais compartilhados como no diário visual, que foi utilizado como instrumento avaliativo do trimestre. Percebemos que a escrita dos diários se deu com mais espontaneidade por aqueles estudantes mais participativos em aula, assim como foi possível ver a mesma dinâmica na produção dos diários visuais.

No próximo capítulo tratamos da análise dos dados gerados durante o período de aplicação da proposta, buscando responder às questões de pesquisa aliando ao referencial teórico estudado para a pesquisa.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo analisamos a Unidade Didática aplicada em duas turmas de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Bagé/RS. Na análise dos dados buscamos identificar como contribuir para a escrita autoral de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e que indícios de autoria podemos identificar nessa prática, além de evidenciar de que forma a escrita de diários pode ajudar no desenvolvimento de competências de produção escrita desses alunos. A aplicação da proposta se deu por meio de participação voluntária dos alunos, pois considerava que não seria interessante para a pesquisa que o trabalho fosse realizado como atividade avaliativa dos estudantes.

Desta forma, aqui consideramos a retomada das questões de pesquisa, que tratam da escrita autoral dos alunos e os indícios de autoria identificáveis (ou não) na escrita dos diários pessoais compartilhados, procurando dar encaminhamento a elas por meio das categorias de análise elencadas: “posição enunciativa escolarizada” e “posição enunciativa autoral”, considerando a escolarização do gênero e as evidências de autoria encontradas na escrita dos estudantes.

5.1 De “querido diário” a “Tenho que escrever o módulo tal”

Quebrando a lógica canônica da escrita de uma dissertação, leia o que eu digo: imagine-se em uma sala de aula sendo professor de Língua Portuguesa, devendo organizar seu trabalho a partir de inúmeros códigos da BNCC e, no meio de tudo, precisa reorganizar seu planejamento para inserir projetos interdisciplinares propostos pela Secretaria de Educação. É nesse cenário que uma dissertação deve “nascer”. E antes dela, a aplicação da Unidade Didática que a originou. Partindo disso, considere alunos do 8º ano do ensino fundamental, com idades entre 13 e 16 anos, para quem, na maioria dos casos, a escola é vista apenas como regra e cumprimento de tarefas com a finalidade de obter aprovação ao final do ano letivo.

Enquanto escrevo, lembro do processo de produção do projeto apresentado na qualificação e dos textos que subsidiaram minha escrita para aquele momento. A autoria é a base do pensamento aqui apresentado, lapidado durante as orientações e

que agora é necessário retomar para a fase de análise dos dados gerados.

Nossa pesquisa foi realizada a partir da escrita de diários pessoais compartilhados, sendo assim chamados em virtude tanto da sua prática ser durante o período de aulas, lidos pela professora, como pelo momento de socialização e compartilhamento previsto na Unidade Didática. Depois que os alunos tiveram acesso a diários literários voltados ao público infantojuvenil, lendo ou apenas folheando, partimos para a escrita de seus diários.

De acordo com Silva (2023, p. 56),

> [u]ma característica bastante peculiar do diário pessoal diz respeito ao registro da data. Este elemento torna-se indispensável na escrita do diário, devido à importância de situar o autor/leitor aos fatos mencionados no texto. Desse modo, a data deve ser o primeiro registro ao iniciar a escrita do diário, pois é por meio dela que podemos perceber a organização cronológica do texto.

Esta marca está presente em alguns dos diários dos participantes, embora nem todos apresentem a data. Silva (2023) aponta que outros elementos são imprescindíveis na produção de um diário, como a presença de um vocativo acompanhado de uma saudação. Outros elementos importantes, segundo essa autora são:

> o corpo do texto, no qual podemos encontrar os relatos desenvolvidos pelo autor sobre os fatos ocorridos no dia citado. Nesse momento, o autor relata os fatos que achar mais pertinentes, como aqueles relacionados aos seus sentimentos, suas emoções e seus conflitos. Para finalizar o texto, o autor assina seu nome, reforçando a ideia de autoria. (Silva, 2023, p. 56).

Aqui, Silva (2023) aponta que a ideia de autoria se dá, neste caso, pela assinatura do nome de quem escreve o diário. No entanto, a questão da autoria vai além disso, além de um nome assinado ao final de um texto. Essa questão perpassa a ideia de autor a partir de Foucault, mencionado por Orlandi (2007), passando por Possenti (2002) com seus indícios de autoria, chegando na posição enunciativa, em Sobral e Giacomelli (2018, 2024). Fato é que, para Foucault (2001), a autoria está baseada na função-autor, em que se trata da posição do sujeito dentro de um sistema institucionalizado, no qual o autor não é tão somente quem escreve, mas a função assumida por esse sujeito, dentro de uma construção jurídica, histórica e cultural

dentro da sociedade. Para Orlandi, autoria é definida como um processo de constituição e interpretação no qual o autor é visto como “o princípio do agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações” (Orlandi, 2007, p. 68). Em Possenti (2002), a autoria não está definida da mesma forma como nos autores citados, mas nos indícios de autoria que são identificados pelo estilo adotado, por meio da singularidade com a qual o autor se posiciona em suas produções. Em Sobral e Giacomelli (2018, 2024), temos a autoria baseada na entoação avaliativa do locutor, que produz seu enunciado considerando a posição enunciativa do seu interlocutor, a partir da negociação de sentidos dada pela responsividade ativa de quem recebe o discurso. Após considerar distintos discursos sobre autoria, e sob a necessidade de dizer o que fica construído conceitualmente sobre o tema, considero que autoria está nas marcas próprias deixadas pelo indivíduo ao posicionar-se sobre determinado assunto, considerando suas experiências próprias que lhe conferem singularidade na escrita. Seja esse assunto algo institucionalizado, como os discursos próprios dos gêneros discursivos secundários, de acordo com Bakhtin (2006), ou menos formalizados como os gêneros primários, onde se inserem os diários pessoais (compartilhados).

Tomo o autor como o sujeito que se insere no discurso sendo capaz de dizer e responsabilizar-se por esse dizer, marcando-se no que escreve, a partir de sua posição enunciativa negociada com a responsividade ativa do interlocutor. Como professora, a busca pela autoria do aluno em seus textos se dá pela busca dessa marca singular de cada estudante em se posicionar, em expressar-se quase livremente, e digo quase, pois sabemos que existem normas a serem seguidas dentro de todo processo de escrita. Por outro lado, não posso deixar de procurar identificar essa singularidade presente nos textos escolares, uma vez que o processo de escrita (e autoria) não se inicia após o encerramento dos ciclos de escolarização.

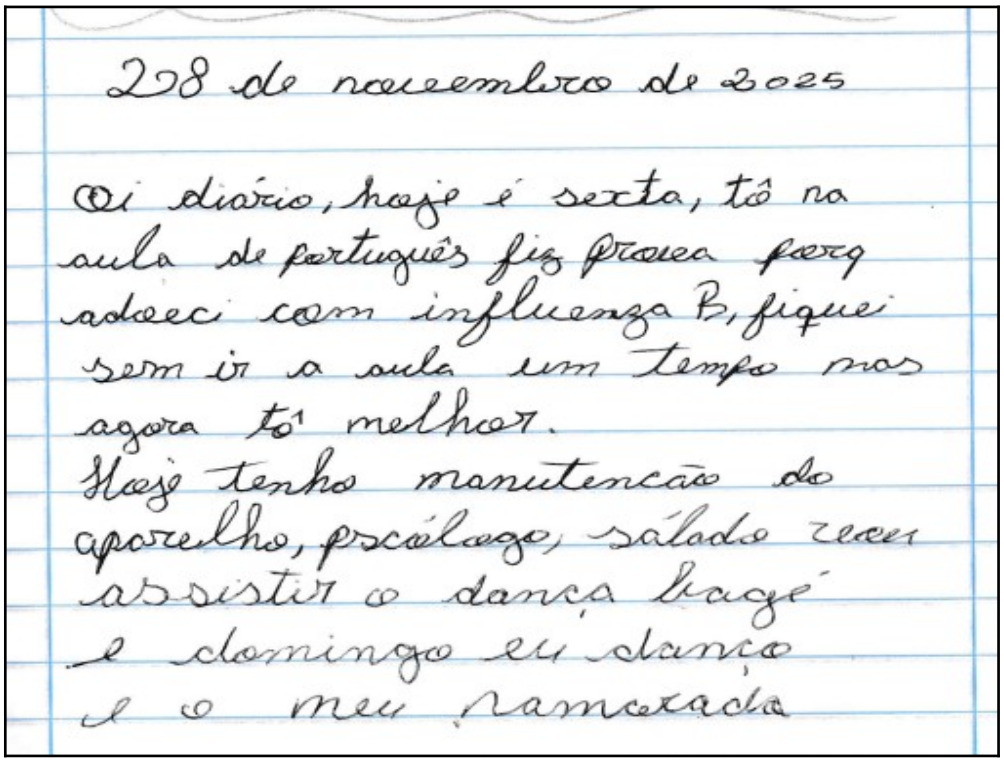
Seguindo o objetivo geral da pesquisa, que era contribuir para a escrita autoral de alunos do ensino fundamental através do gênero diário pessoal compartilhado, faz-se necessário considerar os caminhos percorridos, os textos dos alunos e suas posições enunciativas no ato de escrita desses diários, a fim de perceber de que forma a pesquisa atingiu esse objetivo. Em um primeiro momento, consideramos que o gênero escolhido seria mais próximo dos estudantes e, por esse motivo, possibilitaria

essa escrita “autoral” almejada no início do processo de escrita aplicado por meio da Unidade Didática.

O ambiente escolar parece apresentar uma ideia controversa de escrita, pois se por um lado torna-se bastante propício o contato com diferentes gêneros com a finalidade de conhecê-los e aprendê-los para saber usá-los e redigi-los fora desse local, por outro lado, os estudantes começam a questionar o porquê de ter que conhecer e aprender esses mesmos gêneros, que são sugeridos nos documentos norteadores oficiais. Com isso, a escrita se torna tarefa, por vezes, árdua e sem propósito para alguns alunos que podem atender às solicitações de produção sem demonstrar interesse. Apesar disso, é necessário procurar meios para que o trabalho com a escrita seja realizado em sala de aula da melhor forma possível.

No exemplo a seguir, Mônica escreve no formato como Silva (2023) aponta como um clássico diário pessoal.

Figura 27 — Diário de Mônica

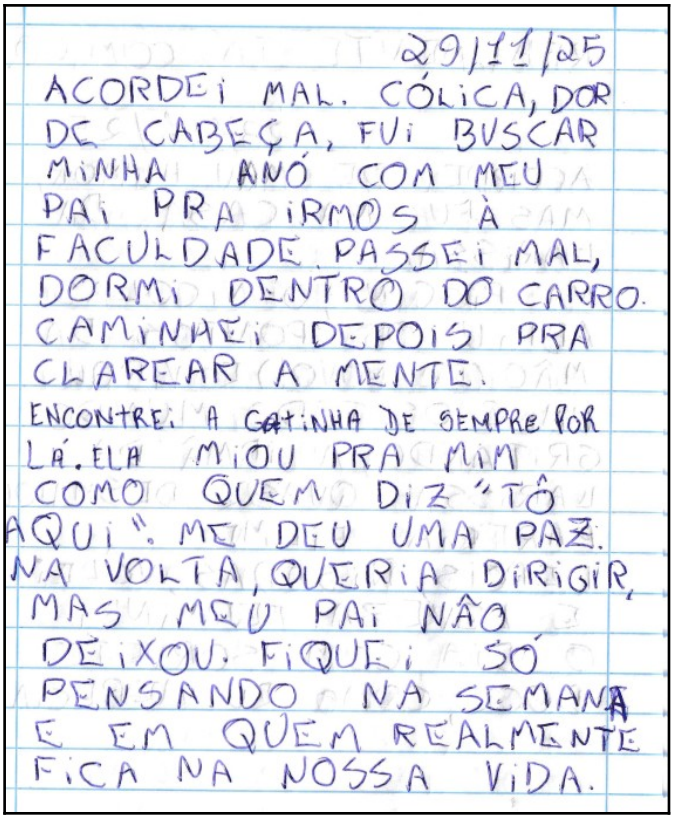


Fonte: Autora (2026).

Mônica descreve uma situação vivida naquela semana, contando sobre

situações cotidianas, exatamente como um diarista escreveria sem a necessidade de seguir orientações pedagógicas. Importante destacar que, na semana referida neste diário, as turmas estavam organizando a produção dos diários visuais (Módulo 8), o que pode ter contribuído para que a escrita da aluna fosse mais personalizada, marcando seu interesse em falar de assuntos distintos. Percebemos atuação semelhante na escrita da estudante Chloe, no mesmo período.

Figura 28 — Diário da Chloe



Fonte: Autora (2026).

Em ambos excertos, é possível identificar que as duas estudantes utilizaram seus diários com o propósito de dialogar, de contar uma história, desabafar, mostrando uma posição enunciativa autoral, que pode ser considerada em virtude desta não necessidade da escrita de um texto com a única finalidade de atender às perguntas norteadoras utilizadas nos módulos da proposta.

Chloe conta seu dia, reflete sobre a semana e lança uma reflexão sobre a vida, que seria interessante imaginar o que ela pensaria após essa página. Quem

realmente fica na nossa vida? É um bom questionamento que a estudante faz, sem lançar uma possível resposta. Na idade dela ainda é difícil responder (na verdade, ninguém responde a essa pergunta).

Segundo Borges e Moreira (2004, p. 460),

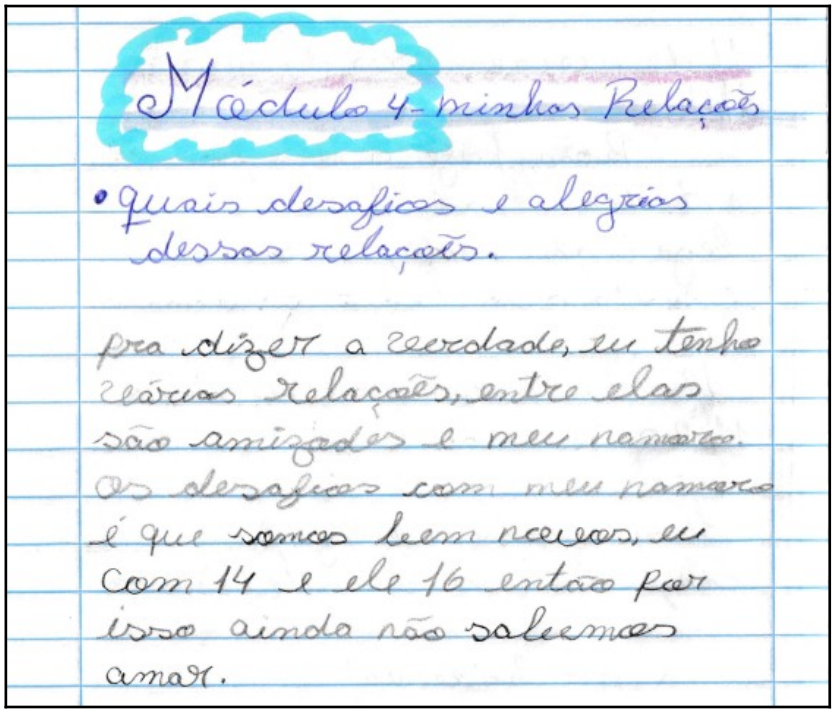
> [p]ara apresentar-se como autor, é preciso assumir diante das instituições (visto que a própria autoria é uma função institucionalizada) o papel social que se constitui a partir de sua relação com a linguagem e o mundo, tornar-se princípio do agrupamento, instituindo o domínio sobre as várias posições nas quais se instaure o sujeito, imprimindo a ele significações coerentes e dando sentido aos fatos.

Ou seja, neste caso, tornar-se autor implicaria assumir uma posição enunciativa de “ir além” da tarefa escolar (instituição) e propor-se, então, como um princípio de agrupamento linguagem-mundo para uma finalidade qualquer ou específica (neste caso, propor uma reflexão sobre a vida). Trata-se de assumir, diante da tarefa escolar (isto é, diante da função institucionalizada), um papel social que organiza a relação linguagem-mundo, por exemplo, através de uma “despretensiosa” pergunta (e quem realmente fica na nossa vida?). Interessante observar a entoação avaliativa explicitada pelo advérbio *realmente*: em um mundo de relações virtuais e digitais, qual o real dessas relações?

Em seu diário, Mônica apresenta apenas os títulos de quatro módulos, sendo eles Módulo 1 — Hoje eu me senti, Módulo 4 — Minhas relações, Módulo 5 — Meu mundo e o mundo ao redor e Módulo 6 — Túnel de memórias. Mônica escreveu, na totalidade de seu caderno, onze páginas, dedicando-se a contar sobre seu cotidiano, utilizando datas para ordenar seu texto. Dessas onze páginas, apenas três trazem a escrita (ou não) dos temas trabalhados nos módulos da intervenção, pois em dois deles há apenas o título sem desenvolvimento de assunto.

No excerto a seguir, Mônica apresenta suas impressões sobre o Módulo 4 — Minhas relações, apresentando uma das questões orientadoras de escrita e respondendo a essa questão falando sobre suas amizades e namoro. O texto começa com “pra dizer a verdade”, talvez para atender à tarefa dada, e logo segue contando sobre o tema a partir do seu relacionamento afetivo, explicando que, pelas idades, ainda estão aprendendo a respeito do amor.

Figura 29 — Diário de Mônica



Fonte: Autora (2026).

Aqui a diarista coloca-se em situação de reflexão sobre sua vida e as pessoas com quem se relaciona, considerando especialmente seu relacionamento com o namorado, afirmando que ambos ainda não sabem amar. Tal afirmação mostra-se como algo importante para Mônica, pois é possível que acredite que exista uma forma de amar vista como “certa”. Nesse trecho, que cumpre uma das tarefas da Unidade Didática, a estudante apresenta posições enunciativas que se fundem, isto é, ao considerar a escrita da tarefa sugerida, a estudante traz uma posição enunciativa escolarizada de atender ao que foi solicitado, mas também apresenta uma posição enunciativa autoral ao defender sua visão sobre seu relacionamento. Porém, é improvável que existam essas posições enunciativas separadas uma da outra, uma vez que, neste caso, o sujeito-autor se insere no discurso desde um *locus* enunciativo escolar (institucional), sem deliberadamente apresentar-se (ou projetar-se) em qualquer uma dessas posições.

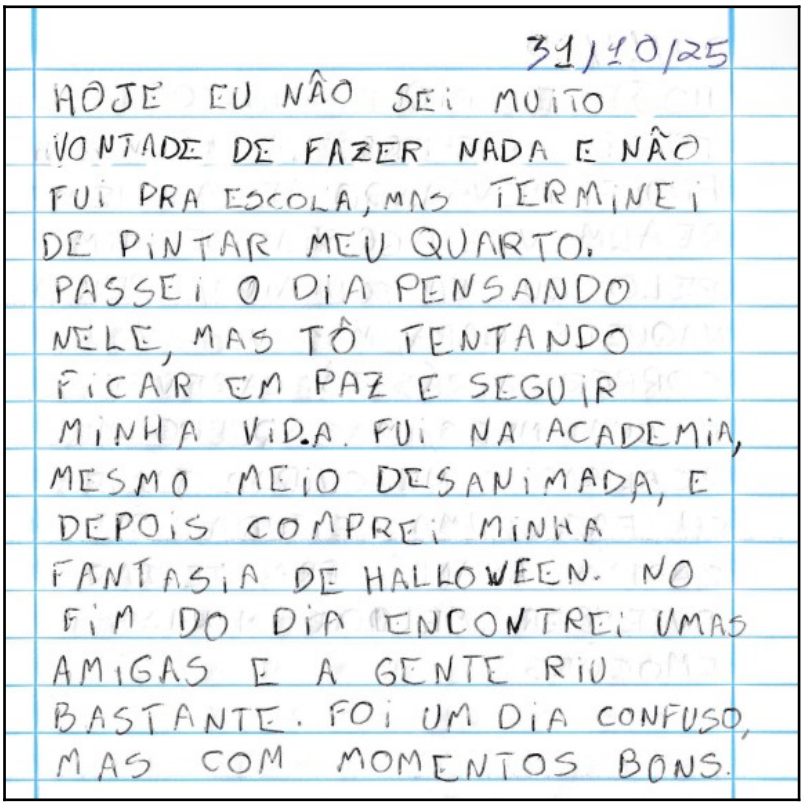
A posição enunciativa assumida pela estudante projeta o aspecto autoral ao se posicionar sobre o tema, ainda que tenha que atender a uma orientação do

cumprimento de uma tarefa escolar. Seu posicionamento é permeado por um discurso escolar (institucionalizado) ao fazer o uso da língua para a escrita de um gênero muitas vezes visto como não escolar. Sobre isso, Sobral (2011) aponta que

> [o]s discursos escolares operam por vezes em oposição e outras vezes em integração com discursos de outras práticas discursivas, mobilizando os gêneros desta com os fins específicos da instituição escolar, seja ao preparar usuários da língua ou profissionais de ensino da língua. Logo, todo trabalho com gêneros na escola é uma metaprática discursiva ressignificada em termos das práticas escolares. O aluno que pratica a forma textual editorial escreve, não para o público de um periódico, mas para o professor; e, além de realizar os propósitos do gênero que pratica, tem de atender às expectativas do gênero escolar que pratica metadiscursivamente. (Sobral, 2011, p. 43).

Chloe trouxe apenas uma página cumprindo as tarefas da Unidade Didática. Seu diário está composto por dez páginas escritas, em que a estudante começou a escrever tão logo recebeu seu caderno e, além disso, ela costumava faltar bastante à escola, não tendo participado de boa parte dos módulos. Porém, é possível perceber uma posição enunciativa presente em seus textos “costurada” pela mesma forma de posicionamento frente a questões que se mostram importantes para ela. A aluna decide escrever o que tem vontade, sem seguir um passo a passo orientado, até mesmo por não ter participado de algumas aulas em que os módulos foram executados. As marcas de sua autoria se exibem pela decisão de expor situações vividas, semelhantes aos momentos em que a estudante procurava a professora para relatar (esses episódios) nas aulas. Essas marcas configuram uma necessidade de dizer e seguem pelo caminho escolhido pela participante em falar de si para si, em momentos de contemplação do vivido. Poderia ser esse gesto uma insubmissão ou insubordinação à posição institucional da tarefa escolar?

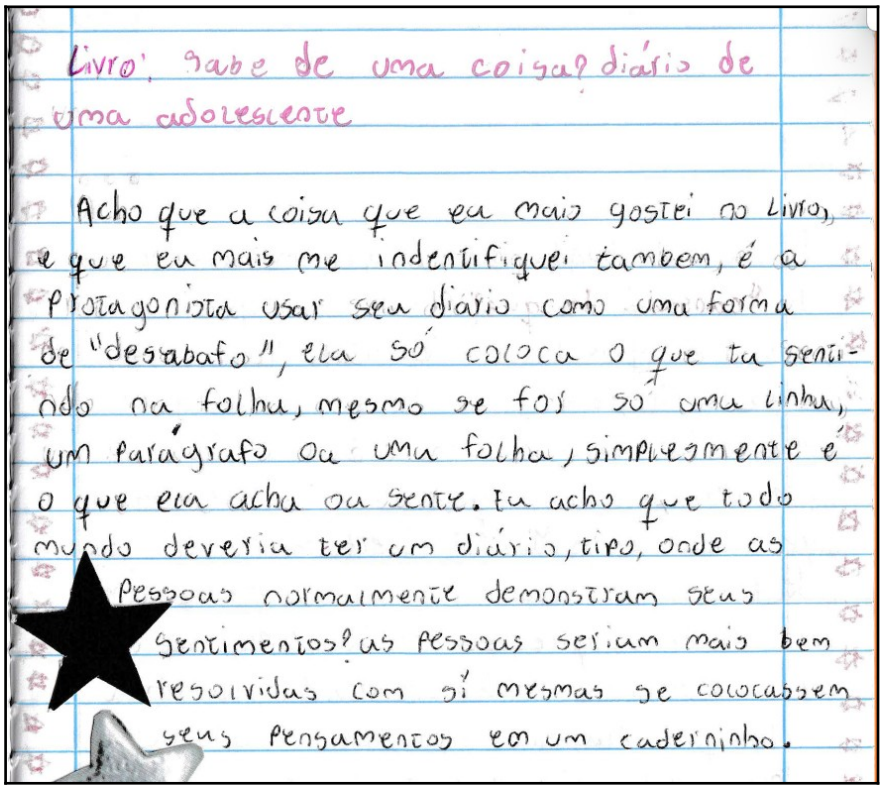
Figura 30 — Diário de Chloe



Fonte: Autora (2026).

Outra participante, Teresa, aponta suas impressões sobre o livro “Sabe de uma coisa: diário de uma adolescente”, relatando que se identificou com a protagonista e dizendo que as pessoas deveriam ter um diário.

Figura 31 — Diário de Teresa



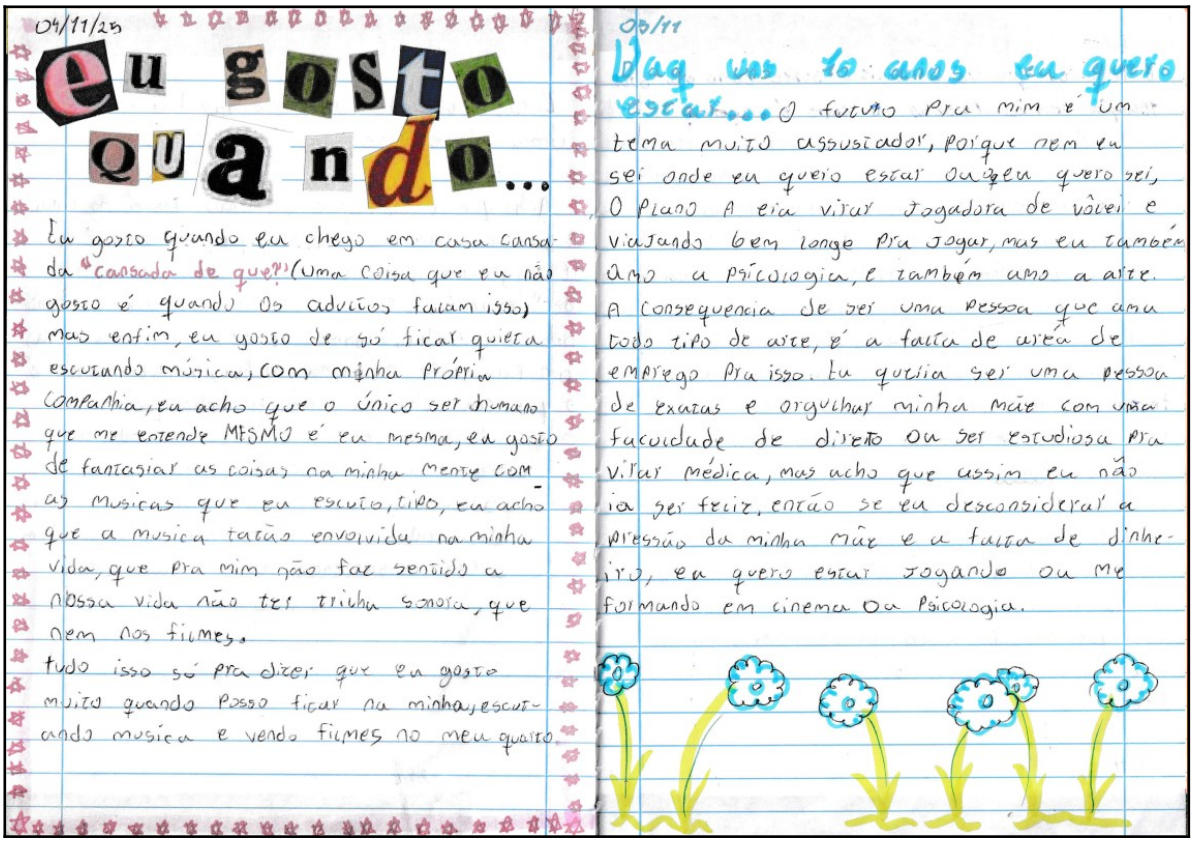
Fonte: Autora (2026).

No início do ano letivo, bem antes de começar a falar para os alunos sobre a proposta de pesquisa que apresentaria a eles, enquanto circulava pela sala, observei um caderno sobre a mesa de Teresa. Era um *journal*, em que a estudante escrevia frequentemente, contando fatos ocorridos, colava papéis diversos, fazia listas de desejos, músicas ou interesses. O caderno já estava quase escrito por completo e enfeitado com adesivos variados.

Teresa aponta o diário como uma atividade para desabafo e, percebo na sua escrita, além do cumprimento da tarefa, sua posição autônoma como escritora de seu diário. Uma escrita posicionada, de alguém que sabe o que pretende dizer e escolhe os termos que serão utilizados.

A seguir temos outro excerto do diário de Teresa, em que responde a dois módulos. Na imagem a seguir, é possível observar como a estudante utilizou seu caderno nas propostas de escrita, usando decorações e colagens para o cumprimento das tarefas, como já fazia em seu *journal*.

Figura 32 — Diário de Teresa



Fonte: Autora (2026).

Na Figura 32 temos dois módulos da Unidade Didática, em que era necessário escrever sobre o presente e o futuro.

No Módulo 2, os estudantes precisavam escrever a partir das seguintes provocações: *Hoje eu me senti…, Eu gosto quando…, Fico triste…, Se eu pudesse fazer algo para eu mudar meu dia…, Ninguém me entende quando eu…,* etc. Vale lembrar que as provocações de escrita eram apenas um roteiro que os estudantes poderiam ou não seguir em seus diários, seguindo o tema proposto. Nesse módulo, Teresa começa dizendo “Eu gosto quando eu chego em casa cansada ‘cansada de que?’ (Uma coisa que eu não gosto é quando os adultos falam isso)” e segue relatando que gosta de ficar com suas músicas, fantasiando situações e diz que não faz sentido que a vida não tenha trilha sonora, igual aos filmes.

No Módulo 3, Teresa relata suas expectativas para o futuro, falando sobre seu interesse por arte, vôlei e psicologia, mas mostra o impasse entre fazer o que deseja

e tentar orgulhar sua mãe ao tentar alguma carreira das consideradas pelo senso comum como mais promissoras. No trecho a seguir, transcrito da Figura 32, temos esse relato.

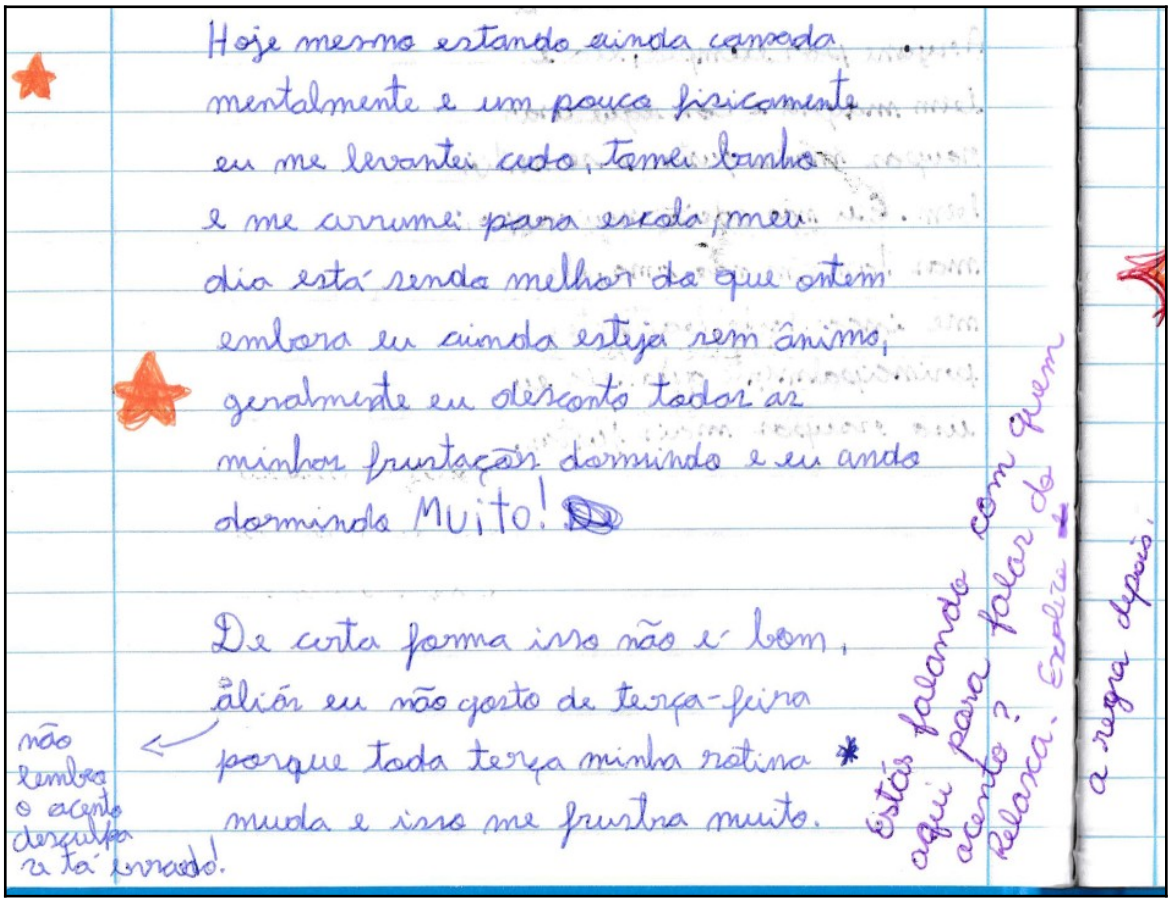
> O futuro pra mim é um tema muito assustador, porque nem eu sei onde eu quero estar ou o que eu quero ser. O plano A era virar jogadora de vôlei e viajando bem longe pra jogar, mas eu também amo a psicologia, e também amo a arte. A consequência de ser uma pessoa que ama todo tipo de arte, é a falta de área de emprego pra isso. Eu queria ser uma pessoa de exatas e orgulhar minha mãe com uma faculdade de direito ou ser estudiosa pra virar médica, mas acho que assim eu não ia ser feliz, então se eu desconsiderar a pressão da minha mãe e a falta de dinheiro, eu quero estar jogando ou me formando em cinema ou psicologia. (Transcrição do Diário de Teresa).

Teresa mostra-se preocupada com o futuro, com seus anseios e com a necessidade de deixar a mãe orgulhosa de suas decisões. Aponta distintos caminhos que gostaria de seguir, apresenta possíveis escolhas e considera sua felicidade como possibilidade de escolha, mesmo indicando trajetórias divergentes. Sua escrita mostra posicionamento crítico diante de uma situação vivenciada na adolescência, as escolhas para o futuro. Essa marca em sua escrita vai além do cumprimento da tarefa proposta, ela parte da reflexão de uma situação de forma individualizada, demonstrando seu estilo como diarista segura sobre o que diz.

A marca autoral de Teresa é projetada pelo fato de a estudante cumprir a tarefa dada indo além da própria tarefa de escrever sobre o que espera para o futuro. Outro aspecto da singularidade da escrita no diário de Teresa encontra-se na utilização de elementos visuais como desenhos e colagens, que conferem as marcas de autoria próprias da estudante. Esses indícios remontam ao que buscamos, a presença de uma marca autoral que se mostre no processo de escrita dos estudantes e possa ser identificada pelas escolhas feitas tanto ao escrever (vocabulário e diálogo com o interlocutor) como no ato de utilizar colagens para decorar o caderno ou desenhos que ilustrem o tema tratado pelo diarista.

Na Figura 33, temos o diário da participante Mackenzie, que ao escrever utiliza um comentário na margem do diário referente ao uso de acentuação.

Figura 33 — Diário de Mackenzie



Fonte: Autora (2026).

Ao utilizar o comentário, Mackenzie dá uma pausa em sua escrita e se direciona à figura da professora como o leitor que poderá fazer comentários sobre o aspecto gramatical. No comentário que fiz após a leitura, questionei essa preocupação e apontei que a explicação sobre o uso adequado da acentuação seria feita posteriormente.

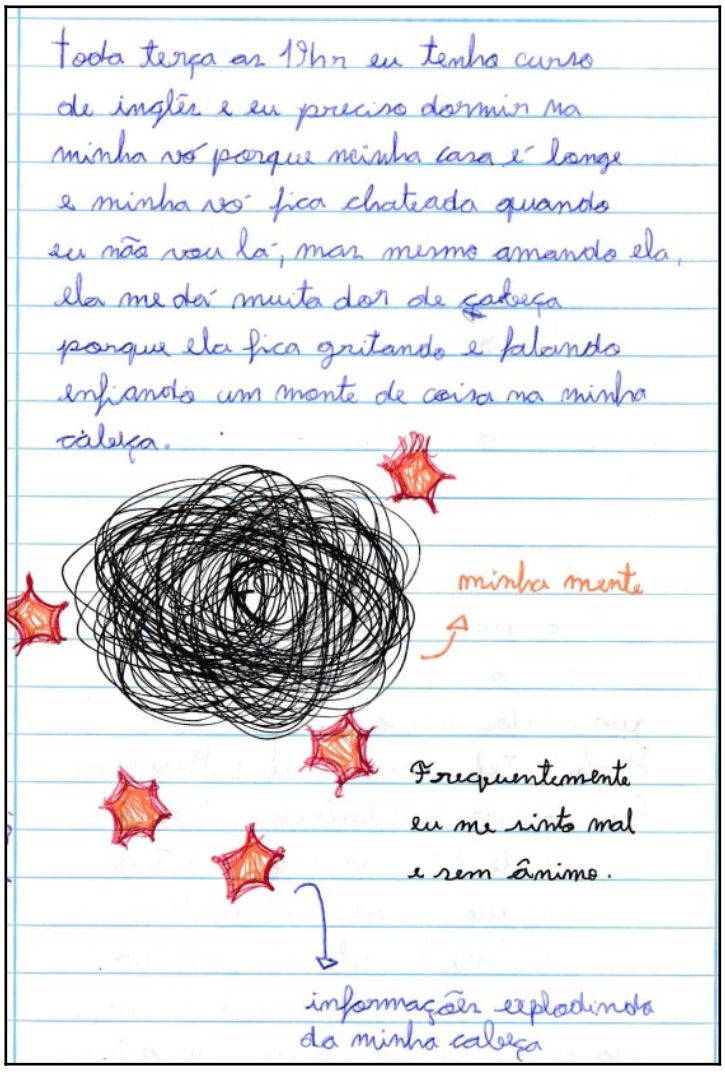
Mackenzie utiliza seu diário para desabafar sobre momentos relevantes para si, mas em determinado momento se dirige a quem lê, considerando o diálogo com esse interlocutor, que naquele instante estava representado pela figura da professora, uma forma de atender ao discurso escolarizado se explicando sobre o uso da acentuação. É possível perceber a integração entre discurso escolar e a prática discursiva apontada no diário íntimo. A aluna relata uma situação vivida, mas aparentemente demonstra lembrar-se que o texto será lido pela professora e procura justificar o que poderia ser considerado um erro em sua produção. Nesse momento,

a posição enunciativa escolarizada assume o discurso, a tal ponto de a aluna se sentir “obrigada” a desculpar-se por um possível erro na colocação do acento agudo. Essa integração de discursos projeta a ampliação de sua posição enunciativa e mostra singularidade no que é dito pela estudante por meio da escolha por dialogar diretamente com um interlocutor, que, neste caso, é visto como alguém que, em tese, poderá corrigir o que disse.

Nos excertos a seguir, Mackenzie mostra-se dialogando com o interlocutor (que passa a ser o próprio diário) e traz recursos gráficos para exemplificar seus sentimentos e emoções, ampliando os sentidos do que é escrito. Esses recursos multimodais presentes no diário da aluna apontam uma autoria que se mostra nas escolhas tanto das figuras desenhadas como na forma de escrever e distribuir seu texto na folha.

A escrita dos estudantes durante a intervenção mostra a construção da autoria ao atender as tarefas deixando suas marcas próprias. Tais marcas estão presentes na escolha lexical, na distribuição do texto na folha, nos desenhos utilizados (quando aparecem), no diálogo com seu interlocutor. E essa autoria se mostrou em todo o processo de escrita durante a intervenção, trazendo a presença dos estudantes em seus textos.

Figura 34 — Diário de Mackenzie



Fonte: Autora (2026).

Aqui, torna-se mais clara a posição enunciativa de Mackenzie, revelando-se um misto de posição enunciativa escolarizada e posição enunciativa autoral, que, a meu ver, dentro do ambiente escolar, acabam passando por uma **fusão** que as torna um todo enunciativo, **marcado pela busca do estudante em cumprir tarefas e posicionar-se ao mesmo tempo**. Desta forma podemos refletir sobre a existência da posição enunciativa escolarizada e a posição enunciativa dentro do texto escrito em ambiente escolar. Entendemos que ambas posições enunciativas podem coabitar o mesmo texto, integrando-se para atender os fins específicos da instituição escolar, neste caso atender a uma tarefa de escrita de um diário, procurando atender aos

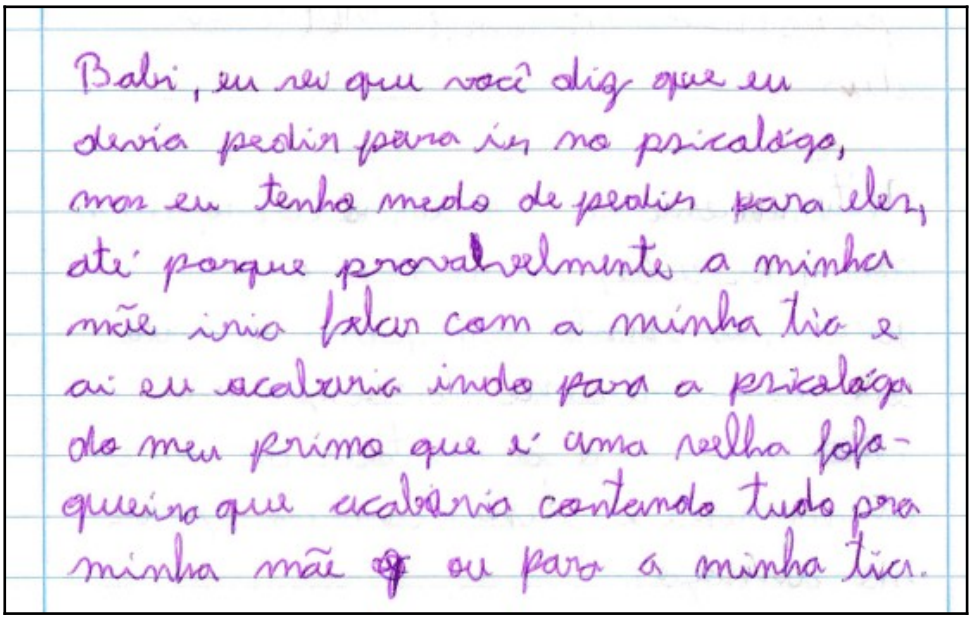
propósitos do gênero em questão, considerando seu interlocutor (a professora). Tal como mencionamos, em que o estudante “tem de atender às expectativas do gênero escolar que pratica metadiscursivamente.” (Sobral, 2011, p. 43).

A posição enunciativa escolarizada é ampliada pelo processo de reconhecimento de uma posição enunciativa autoral, que pode e deve ser incentivada pelo professor nos processos de escrita no ambiente escolar (institucionalizado) com o intuito de ampliar sentidos para esse estudante, tanto sobre si como sobre o mundo.

O uso de ilustrações e comentários distribuídos na página mostram as escolhas de Mackenzie ao produzir seu diário. Embora a estudante possa não ter percebido sua marca no texto, hoje, como alguém que está analisando externamente, noto que os diários alcançaram os estudantes de modo a fazê-los refletir sobre suas vidas em tarefas escolares, algo que não é corriqueiro ocorrer. Trata-se da autoria possível.

A seguir, apresento-lhes um fragmento em que Mackenzie segue falando com seu diário, que agora recebeu o nome de Babi, provavelmente porque, em uma das aulas de Língua Portuguesa, lemos algumas páginas do Diário de Anne Frank (proposto em um livro didático). É possível que a aluna tenha decidido utilizar um vocativo para seu diário por ter tido conhecimento do fato de que Anne Frank dirigia-se ao seu diário como Kitty. Não posso garantir que esse seja o motivo, mas acredito que sim.

Figura 35 — Diário de Mackenzie



Fonte: Autora (2026).

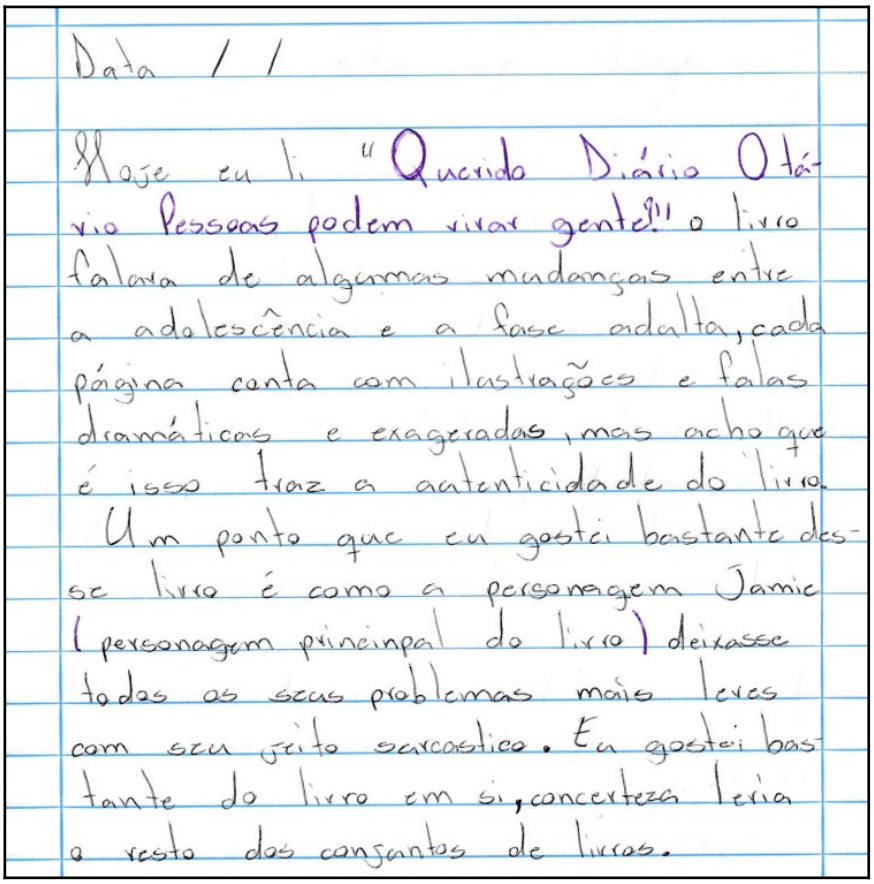
Mackenzie literalmente conversa com Babi (seu diário) como quem dialoga com alguém que lhe responde. Interessante observar que Mackenzie escreve o seguinte: *“Babi, eu sei que você diz que eu devia pedir para ir no psicólogo…”* mostrando um diálogo que existe na escrita e pode ter sido impulsionado por outras conversas com quem a tenha incentivado a buscar tal profissional.

A estudante escreve seu diário ressignificando a prática discursiva original de um diário íntimo, porque ao se utilizar da escrita de um diário pessoal compartilhado dentro do ambiente escolar atende ao proposto pela professora, mas vai além, apresentando singularidade em seu modo de escrever. Assim como no de Mackenzie, é possível perceber, nos diários analisados, que os estudantes buscam atender às expectativas do gênero, que neste momento foi escolarizado em uma metaprática (Sobral, 2011), como em um jogo simulando o ato de produzir diários pessoais. Desta forma, conduzindo a uma escrita que integra discursos escolares e não escolares dentro dessa ação, que amplia e funde as posições enunciativas em uma só, escolar-autoral.

Carlinhos, ao iniciar a escrita em seu diário, conta sobre o livro “Querido diário, Otário — Pessoas podem virar gente”, falando suas impressões sobre o material

observado. Sua posição enunciativa, assim como observado no diário de Mackenzie, apresenta-se como uma mescla entre autoral e escolarizada. Necessário retomar aqui que o fato de utilizarmos um gênero de foro íntimo, dentro do ambiente escolar, significa tomá-lo como um gênero escolarizado, isto é, seu propósito comunicativo original (ou inicial) não se perde, pelo contrário, estende-se para outro significado atribuído pelo estudante: o de comunicar-se dentro e a partir desse gênero para um público distinto do habitual. No caso dos diários pessoais compartilhados, o gênero deixa de ser apenas pessoal e íntimo e ganha um aspecto escolarizado à medida que será lido pela professora. Esse gênero ganha novas motivações de escrita, já que não parte apenas do diarista, mas parte da orientação pedagógica de escrita em sala de aula a respeito de situações pessoais e cotidianas. No caso desta pesquisa, parte-se de provocações de escrita dadas em cada módulo da intervenção na Unidade Didática.

Figura 36 — Diário de Carlinhos

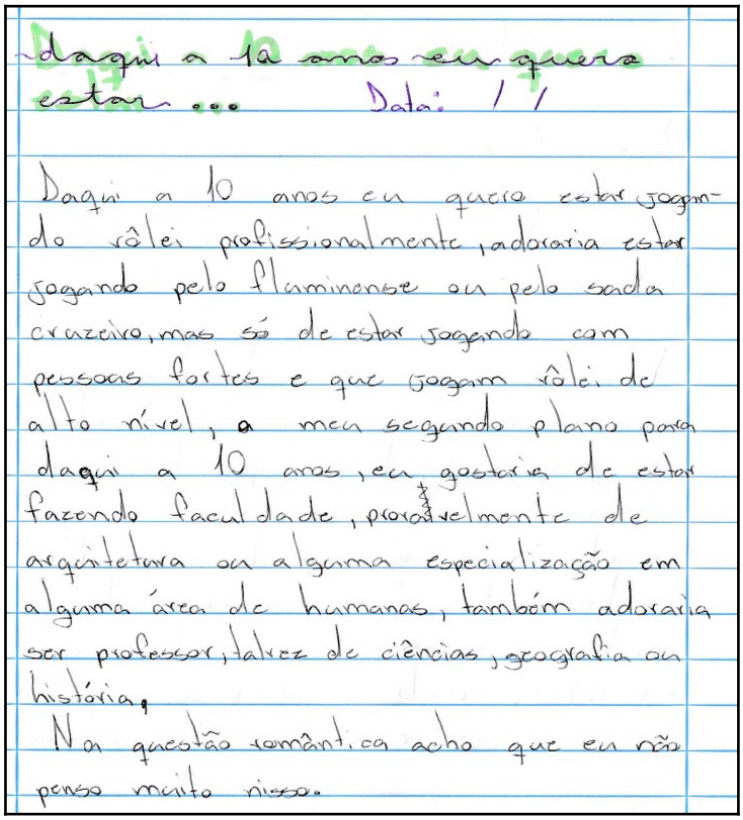


Fonte: Autora (2026).

Na figura 36, Carlinhos reflete sobre sua leitura, apresenta seu ponto de vista e diz que leria os demais livros da coleção. Ele fala do tom utilizado pelo autor na construção de sua protagonista, com falas dramáticas e exageradas, e as aponta como um ponto de autenticidade do livro. Nesta página do diário de Carlinhos, é possível identificar que o estudante atende ao que foi solicitado no módulo, dentro do modelo que imagina ser necessário para respondê-lo, além de apresentar sua opinião como uma ficha de leitura ou resenha para possíveis novos leitores.

Assim como Teresa (na Figura 32), Carlinhos também apresenta distintas opções para o futuro (Figura 37). Opções estas que pouco se correlacionam em virtude das áreas de atuação. Seu desejo principal é ser jogador profissional de vôlei, porém apresenta um Plano B, com o interesse por Arquitetura ou alguma especialização na área de Humanas ou, ainda, ser professor de Ciências, Geografia ou História.

Figura 37 — Diário de Carlinhos



Fonte: Autora (2026).

Os diários dos estudantes apontam opções para um futuro a médio (longo) prazo, as quais podem parecer instáveis ou, ainda, representar a ideia de incerteza no futuro, fazendo com que pensem em responder a esse módulo com todas as possibilidades que imaginam ser possível suceder.

No processo de escrita dos diários apresentados na análise encontrei uma resposta ao que buscava como autoria ao identificar a presença de marcas de singularidade que tornam os textos únicos e distintos entre si, dentro de uma proposta de escrita para o coletivo. Os estudantes se posicionaram, deram sua opinião, trouxeram fatos individuais e os dividiram em seus diários pessoais, negociando sentidos, considerando seu interlocutor e a intenção da escrita.

Então, após a leitura dos excertos apresentados na análise, me permito considerar que, além das visões de teóricos reconhecidos sobre o tema da autoria, posso dar minha contribuição para os estudos desse assunto. Esta pesquisa me permitiu perceber o autor como sujeito que se insere no discurso, de forma responsável pelo que escreve, e marca sua posição enunciativa por meio da negociação com o interlocutor. Vejo que o fenômeno da autoria, nesta pesquisa, trata-se a partir de uma posição enunciativa escolar-autoral, a qual, mobilizada pela metaprática que integra os discursos não escolares e escolares, resulta da fusão dos discursos escolares com os não escolares [ou escolarizados], a partir do momento que são vistos, estudados e utilizados como atividade metadiscursiva em sala de aula.

Assim, a autoria dos estudantes se apresenta pela construção de um discurso baseado na fusão dos discursos escolares com não-escolares ou não-escolarizados. Essa prática busca cumprir as orientações pedagógicas, além de procurar adequar-se ao modelo do gênero discursivo proposto para a prática de produção textual, mas utilizando-se de uma entoação avaliativa que tem a intenção de produzir sentidos através da negociação com a responsividade ativa do interlocutor. Os textos produzidos nos diários sugere que os estudantes atuaram de modo a antever a recepção do seu texto pelo interlocutor (professora), além de recriar significados em sua busca por não só atender ao que foi solicitado, como também “ir além’’ da tarefa dada.

Na próxima seção, trago as produções discentes que atenderam ao Módulo 8 — Diário visual, que foi o ponto de culminância da Unidade Didática, uma vez que o

último módulo não pôde ser executado em virtude do tempo escasso no final do ano letivo.

5.2 Vem ler os diários além das palavras

O final da Unidade Didática contou com a criação do que chamamos de diários visuais. Para que os estudantes fizessem os seus, foi necessário deixar clara a proposta, que surgiu a partir do conceito de mini-histórias (Fochi, 2023, p. 1), que são narrativas utilizadas, especialmente por professoras da educação infantil, e servem como um riquíssimo documento de registro pedagógico. As mini-histórias são narrativas contadas por fotos e texto, de momentos de interação e aprendizado de crianças pequenas. Sua produção depende do olhar atento do educador para contar e construir memória pedagógica de situações que carregam expressividade e significados. Nelas o registro de momentos vivenciados pelas crianças no ambiente escolar é feito pela captura de fotos em sequência e registradas em documento multimodal, com parte visual e escrita, relatando o que aconteceu e a sua importância para o processo de desenvolvimento.

Neste momento, nos valemos de Rojo (2012, p. 19) para compreender que, nessa fase da pesquisa, obtivemos a produção de “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. O trabalho com os diários tomou um rumo que pretendia ir além do texto escrito (embora, na seção anterior, tenhamos visto a presença dessa multissemiose na produção de alguns estudantes), pois esperávamos que os diários visuais dessem conta de ampliar a escrita por meio do olhar para o cotidiano com a necessidade de não só escrever, mas também demonstrar visualmente o que se estava escrevendo. Então, a partir desse conceito, e lembrando das antigas fotonovelas, os diários visuais propostos aos participantes da pesquisa consistiam na escolha de algum momento vivido por eles, contados por fotos em sequência e um texto narrando e/ou descrevendo o que foi representado nas fotos.

Diferentemente do que pretendia na execução do projeto, essa etapa da Unidade Didática foi realizada como atividade avaliativa, em virtude da necessidade

de cumprir com a obrigatoriedade (institucional) de utilizar no mínimo três avaliações distintas. De tal modo, a totalidade dos estudantes de ambas as turmas envolvidas (Turma de Si e Turma do Outro) precisou elaborar seus diários visuais e encaminhar por e-mail ou compartilhar o link do Canva, visto que alguns estudantes fizeram seus trabalhos nessa ferramenta de edição. Foi necessário orientá-los como proceder para realizar a entrega dos diários visuais, deixando, também, a opção de entrega dos diários visuais impressos ou manuscritos.

Para minha surpresa, o engajamento na produção dos diários visuais foi bem diferente de todo processo de escrita durante a Unidade Didática, mas atribuí tal situação à utilização desse módulo como parte das avaliações do trimestre, que compuseram a média do trimestre. Ainda assim, alguns alunos entregaram diários visuais diferentes do formato que eu havia explicado, trazendo fatos que ocorreram há mais tempo do que o proposto ou não utilizando fotos em sequência e, desta forma, contando fatos vividos em diferentes momentos. No entanto, há diários visuais que atendem ao que foi solicitado.

O diário de Carlinhos, por exemplo, apresenta seu trajeto de casa até a quadra onde pratica vôlei.

Figura 38 — Diário visual de Carlinhos



Fonte: Autora (2026).

Carlinhos aponta o trajeto de casa até o local onde treina usando uma linguagem até poética ao retratar observações sobre os detalhes que podem passar despercebidos por outras pessoas.

Figura 39 — Diário visual de Carlinhos



Fonte: Autora (2026).

Cada foto traz uma legenda reflexiva sobre aquele momento vivido por Carlinhos, que ao escrever mobiliza sensações e sentimentos relacionados com sua escolha para a atividade da Unidade Didática. Mesmo a partir de uma proposta pedagógica, na qual o aluno teria uma nota atribuída ao material enviado à professora, temos nesse diário visual um movimento de escrita que, embora escolarizada (institucionalizada), por cumprir uma tarefa dada a todos os alunos, apresenta-se também em uma posição enunciativa autoral, já que o estudante não só cumpre com a tarefa, mas de fato reflete sobre o momento vivenciado naquele dia, retratando em palavras os detalhes que traz por meio das fotos, revelando, tal como mencionado, uma posição enunciativa escolar-autoral.

No caso dos diários visuais, as marcas autorais ficam mais evidentes (não que nos diários apenas escritos não apareçam). A multimodalidade com que são apresentados pode tornar essa versão do gênero mais familiar para os estudantes. Com isso quero dizer que, se nos diários que eram apenas escritos foi possível identificar as marcas de singularidade que tornam os diários textos autorais, na versão

multimodal, os estudantes puderam mobilizar a autoria talvez pela impressão de que os textos a serem escritos eram “tangíveis”, já que seriam escritos a partir das fotos, a parte que, para eles, pode ser considerada concreta, muito além da abstração do pensamento. E o que isso significa? Enquanto no decorrer da Unidade Didática pode ter havido alguma dificuldade ou entrave no momento de escrita por partir do abstrato (pensamento), nos diários visuais o texto deveria surgir a partir de algo aparentemente mais concreto (fotos) e contar uma história com base nelas.

Considerando o processo de escrita multimodal que pode implicar a hibridização de linguagens (visual e verbal), estaríamos saindo de um universo puramente linguístico (diário escrito) para um universo multissemiótico. No entanto, em que medida os estudantes migraram totalmente para um universo multissemiótico na produção dos diários visuais, quando em algum momento se utilizaram de escolhas para ilustrar ou decorar seus diários escritos? Entendemos que ao usar textos com múltiplas semioses os alunos puderam demonstrar melhor domínio na produção dos diários visuais, possivelmente por ser uma forma de apresentar com maior clareza ou visibilidade aquilo que escreveriam a partir das fotos. Ou seja, ao produzir diários em que a imagem serve como ponto de partida, talvez seja mais fácil explicar o que se quer dizer, pois parte do que será exposto já está presente na foto que ilustra o diário visual.

Portanto, é possível acreditar que as produções dos estudantes estão mais dotadas de singularidade nos diários visuais porque os sujeitos de pesquisa são usuários nativos das tecnologias digitais, enquanto nós (me incluo aqui) fomos migrados para esse ambiente. A linguagem híbrida, que une visual e verbal, parece ser melhor dominada por esses estudantes que, vivenciando o mundo digital desde o nascimento, demonstram certo controle sobre seus usos. Se por um lado, Rojo (2012, p. 22) aponta que os jovens nativos digitais “teriam facilidade e prazer na navegação”, e posso concordar com tal afirmação, por outro lado, me questiono se é apenas por essa facilidade que os diários visuais trouxeram mais presentes as marcas de singularidade nos textos dos alunos.

Não posso dizer que os diários visuais são mais autorais que os diários produzidos antes desta etapa da pesquisa, porque seria colocar por água abaixo todo o trabalho construído pelos estudantes durante o processo, assim como todo o meu

trabalho de pesquisa sobre o tema. O que posso ver como distinção entre ambos reside no fato de que essa linguagem híbrida, a partir da construção de textos multimodais, se assemelha aos formatos de texto mais consumidos por esses estudantes e, desta forma, é possível acreditar que se torne menos difícil produzir um texto com características semelhantes ao já conhecido, embora textos escritos sejam totalmente frequentes no ambiente escolar.

Não significa que os diários visuais são mais fáceis de produzir, mas que são mais próximos da realidade desses estudantes que leem textos rápidos e carregados de multimodalidade no ambiente virtual das redes sociais a que têm acesso.

Em vista disso, não é possível afirmar que os diários visuais são mais autorais que os anteriores, pois vimos que existem marcas de singularidade fortemente presentes nos textos lidos. A diferença fundamental entre ambos está na possibilidade de explorar múltiplas linguagens em um mesmo processo de produção textual que é apresentado a partir da multimodalidade com que vemos nos diários visuais (presença de imagem e texto escrito). A partir dessa afirmação posso dizer que sim, as marcas de autoria podem se mostrar ampliadas nos diários visuais considerando que os estudantes vivenciam textos multimodais e multissemióticos com mais facilidade e aceitação que outros.

A seguir, temos o diário visual de Angelina, que traz um momento com a avó e mostra a escrita a partir do concreto, do vivido.

Figura 40 — Diário visual de Angelina



Fonte: Autora (2026).

Angelina escolheu a produção de um bolo e o clima que envolvia este momento para ser retratado em seu diário visual. Seu diário traz três fotos com uma história que mostra sua admiração pela avó. Enquanto, no diário pessoal compartilhado de Angelina, no trecho apresentado no Capítulo 4, a estudante apresentava sua visão sobre a série Tremembé em uma posição enunciativa escolarizada que se mostrava como cumprimento de uma tarefa dada, note que, no diário visual, mesmo atendendo a uma proposta de trabalho avaliativo, a estudante relata, de forma bastante singular, que escolheu escrever sobre sua avó. O fato de dizer “escolhi” demonstra sua busca

por algo que faça sentido além da avaliação. Angelina fala sobre a reunião familiar enquanto preparavam o bolo. Sua autoria se mostra na escolha do tema, na mobilização dos sentidos que pretende chegar ao interlocutor e nos sentimentos que tenta descrever.

Figura 41 — Diário visual de Breno



Fonte: Autora (2026).

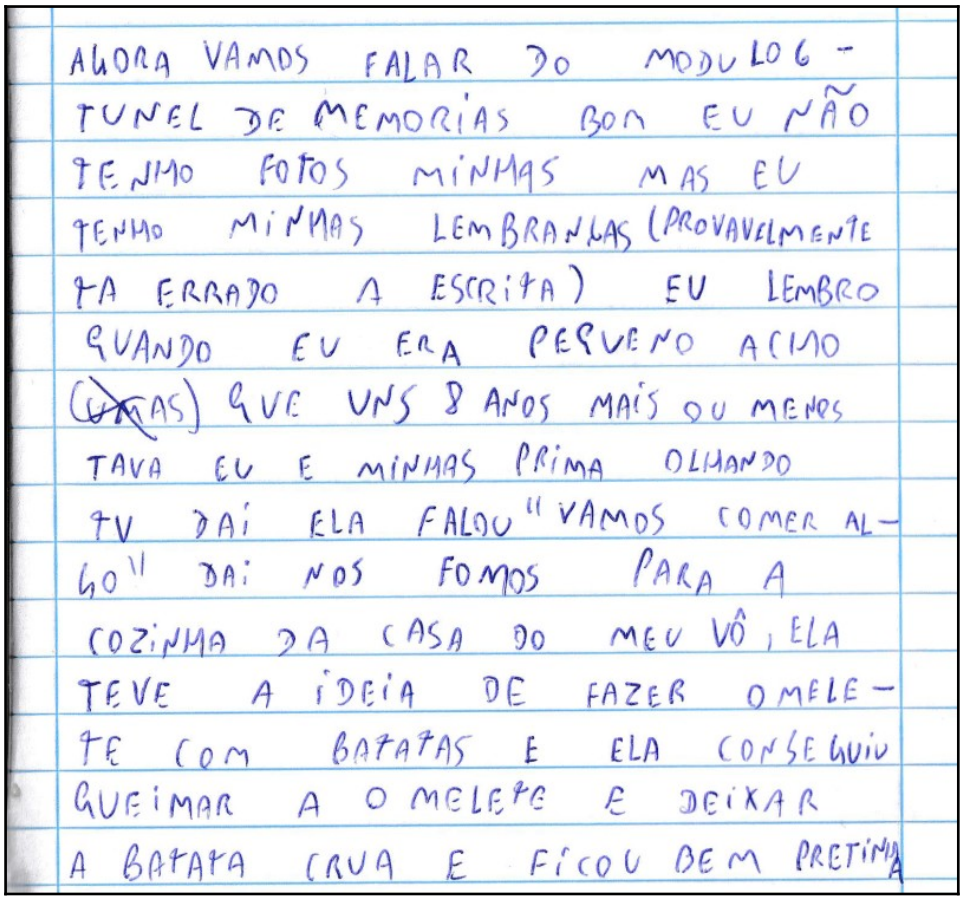
Diferentemente dos diários visuais vistos anteriormente, o de Breno não me mostra o mesmo posicionamento utilizado pelo estudante nas outras propostas de escrita da Unidade Didática. No excerto trazido no Capítulo 4, Breno refletia sobre seus desejos para o futuro, mas aqui sua escrita se mostrou mais como simplesmente o cumprimento da tarefa avaliativa. Se, nos diários visuais de Carlinhos e Angelina, podemos encontrar uma posição enunciativa autoral dos estudantes nas marcas de singularidade que se mostram além da mera produção para uma avaliação, no diário de Breno, essa posição enunciativa se mostra mais escolarizada, encarregada apenas de executar o que foi solicitado.

No caso de Breno, a produção do diário em outro formato pode ter sido o bloqueio que o impediu de posicionar-se como havia sido feito anteriormente. Chama atenção que, no diário pessoal compartilhado, sua escrita é marcada como um relato cotidiano feito sem dificuldade, mas questiono se no diário visual a produção foi tratada apenas como o cumprimento de uma tarefa avaliativa, já que anteriormente o

participante mostrava-se mais “solto” ao escrever. Breno tornou-se participante da pesquisa após iniciada a intervenção, solicitando os documentos de autorização e aceite depois do segundo módulo e já tendo escrito os anteriores em seu caderno de aula. Como já dito, seu diário visual apresentou-se como apenas o cumprimento de uma tarefa avaliativa, embora traga todos os elementos visuais e escritos que os demais trouxeram, porém esperava um pouco mais dele (e isso já é um julgamento da professora, pois o estudante costumava apresentar questionamentos bastante pertinentes sobre variados assuntos em aula).

No excerto abaixo (Figura 42), Breno responde ao Módulo 6 dizendo que não tem fotos para usar, mas que tem suas lembranças e relata um momento de sua vida tentando dar os detalhes do fato ocorrido. É a tentativa de expressar a memória (imagem mental) dentro da escrita do seu diário, algo que, ao menos para mim, foi menos explorado na produção do diário visual.

Figura 42 — Diário de Breno

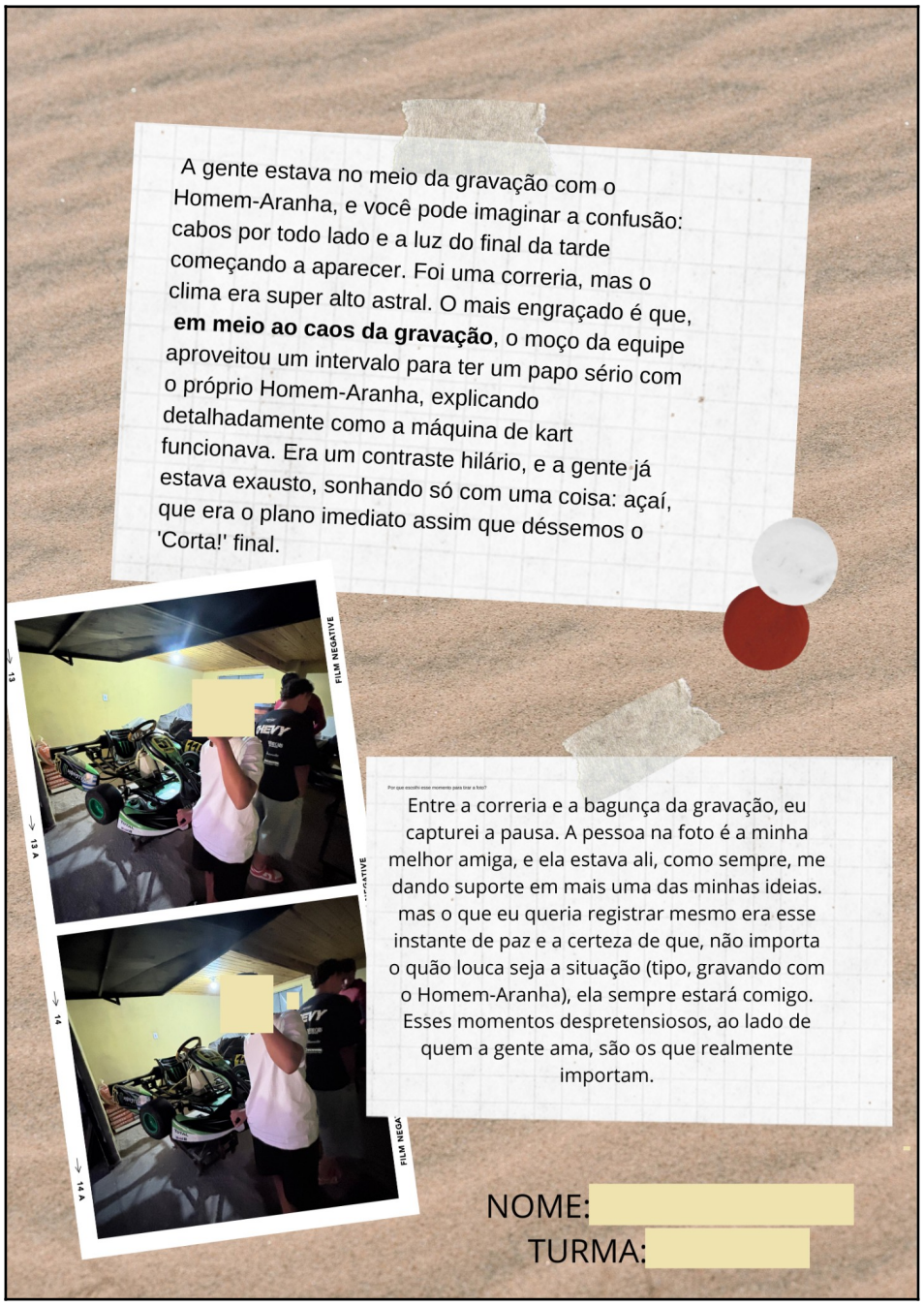


Fonte: Autora (2026).

Percebe-se também que o estudante faz uso do mesmo expediente já comentado a propósito do Diário de Mackenzie (Figura 33), quando a aluna “desculpa-se” pelo eventual erro no emprego do acento agudo. Aqui Breno se antecipa à correção, dizendo que “provavelmente ta errado a escrita”. Ao dirigir-se diretamente à professora, percebe-se nesse gesto que o estudante assume uma posição enunciativa estritamente escolar em detrimento, talvez, da construção de uma posição enunciativa autoral.

A seguir temos o diário visual de Jamie, único material que a estudante entregou, embora tenha sido bem participativa durante as conversas das pausas para socialização e compartilhamento. Sua participação nas pausas foi relatada no Capítulo 4.

Figura 43 — Diário visual de Jamie



Fonte: Autora (2026).

Para falar sobre o diário visual de Jamie, preciso contextualizar sobre o personagem mencionado pela estudante. O Homem-Aranha de Bagé[6] é uma figura conhecida na cidade por fazer, além de divulgação publicitária e humor, campanhas sociais diversas. Em seu diário visual, Jamie relata um dia de gravação, o cansaço do

[6] https://www.instagram.com/homemaranha_bage/

grupo e o que esperavam fazer após o término das filmagens. Sua escolha foi retratar um momento vivido ao lado de alguém com quem tem grande amizade, a oposição da correria da gravação e o clima alto-astral do instante.

Jamie demonstrou escrever com a liberdade que talvez esperasse quando questionou se poderia falar “outras coisas” que não fossem as perguntas propostas nos módulos anteriores, tal como relatado no Capítulo 4. Trouxe uma situação vivenciada e as sensações dela sentidas.

Depois dos exemplos de diários visuais dados, vemos que a proposta final da Unidade Didática trouxe a autoria dos estudantes de forma mais presente que nas propostas anteriores. Talvez isso tenha se dado pelo formato que deveria ser apresentado, isto é, por meio da multimodalidade dos diários visuais, que tinham como objetivo contar uma história por fotos e texto. Essa proposta foi capaz de mobilizar os alunos de maneira mais efetiva que a escrita diretamente nos cadernos, possivelmente por se tratar de um trabalho avaliativo ou por envolver outros conhecimentos que estão mais próximos dos estudantes. Sendo assim, as fotos cumprem o papel de ilustrar o texto escrito, mas não só isso: elas dizem sem palavras.

Portanto, o que a presente pesquisa encontra como resposta aos questionamentos feitos lá no processo de produção do projeto é que se tornar autor significa inserir-se no discurso com a capacidade de ser responsável pelo que se diz. Trata-se de assumir uma posição enunciativa que se propõe a transpor a tarefa escolar dada e assumir um papel social organizado pela relação linguagem-mundo, organizando-a também em alguma medida. O posicionamento do estudante em sua escrita continua permeada do discurso escolar (institucionalizado), uma vez que é nele produzido para fins específicos deste ambiente, mas é perceptível que a posição enunciativa escolarizada se funde com a posição enunciativa autoral, na busca por cumprir tarefas dadas e posicionar-se, mostrar-se por meio da escrita, inscrever-se naquilo que diz. Deste modo, tais posições enunciativas não são excludentes, pelo contrário, ao se unirem no processo de escrita dos estudantes, ambas se ampliam tornando-se o que poderíamos chamar de posição enunciativa escolar-autoral. Essa terminologia conceitual surge da minha percepção sobre o ato de seguir diretrizes didáticas e moldar-se ao gênero proposto na tarefa escolar. Nesse processo, o estudante mobiliza uma entoação avaliativa visando a produção de significados via

negociação com a responsividade ativa de quem o lê, o que acaba por consolidar uma posição enunciativa singular. Tal posição é, então, expandida pela metaprática que promove a integração entre os discursos inerentes à esfera escolar e aqueles oriundos de práticas não-escolarizadas. Desta forma, a autoria se mostra na posição enunciativa escolar-autoral pela fusão de posições enunciativas que compõem os discursos de uma atividade metadiscursiva em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar essa dissertação traz satisfação pela trajetória percorrida no processo de pesquisa, mas também traz certo alívio por não ter desistido no meio do caminho (ou mesmo já no final).

Os diários estiveram presentes em minha vida desde a adolescência, quando conheci os livros mais antigos entre os utilizados com os alunos. Apesar disso, escrevi poucos diários, contando com os dois últimos: o diário de campo dessa pesquisa e um diário proposto em terapia. Para a pesquisa considerava que essa forma textual poderia contribuir com o processo de escrita dos estudantes por se tratar de uma escrita íntima e individualizada, no sentido de que cada aluno escreveria a partir de uma experiência própria e única.

Com relação ao objetivo geral – contribuir para a escrita autoral de alunos do ensino fundamental através do gênero diário pessoal compartilhado –, avaliamos que foi atendido na medida em que os estudantes se engajaram no processo de escrita de seus diários. Consideramos que a adesão à proposta foi satisfatória, visto que a participação era voluntária e extracurricular, com alguns registros realizados fora do ambiente escolar e em tempos distintos, o que demonstra o interesse dos estudantes em compartilhar suas vivências por meio da escrita.

A primeira questão de pesquisa – Como contribuir para a escrita autoral de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e que indícios de autoria podemos identificar nessa prática? – foi respondida na medida em que obtivemos a participação dos alunos na pesquisa de forma voluntária e pudemos observar o interesse de alguns dos participantes em atender às propostas mesmo fora do ambiente escolar. A contribuição para a escrita autoral foi observada a partir do posicionamento dos estudantes em seus textos, no modo como fizeram suas escolhas e apresentaram sua opinião.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa – Em que a escrita de diários pode ajudar no desenvolvimento de competências de produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental? – podemos dizer que a proposta de intervenção da pesquisa tem grandes chances de ajudar no desenvolvimento de competências de produção escrita dos estudantes, especialmente se implementada com tempo hábil para sua

execução. Dentro do possível, a pesquisa conseguiu da conta de ajudar nesse sentido, embora o tempo para execução da Unidade Didática tenha sido bem enxuto em virtude da espera pelo aceite e autorização do projeto junto ao Conselho de Ética em Pesquisa. A contribuição ocorreu na criação de espaços de reflexão para a escrita, no acolhimento das produções e na possibilidade de produzir textos sem a necessidade de atribuição de nota. Embora o diário visual tenha sido elaborado como processo avaliativo, nossa proposta inicial não visava esse objetivo, portanto consideramos que, pelos resultados obtidos e mesmo como parte dos instrumentos avaliativos do trimestre, essa etapa da Unidade Didática também cumpriu o papel de ajudar no desenvolvimento de competências de produção escrita dos estudantes envolvidos.

Para a construção da minha trajetória como mestranda, mobilizei conhecimentos que ou estavam latentes ou não tinha sobre gêneros discursivos e autoria, partindo pela busca do referencial teórico que constitui essa dissertação. Serviram como base de estudos Bakhtin (2006), Rojo (2005), Britto (2007) e Faraco (2009) para tratarmos sobre gêneros discursivos; Possenti (2002), Orlandi (2007), Fernandes (2024), Trindade *et al.* (2024), Sobral e Giacomelli (2018, 2024) para falar sobre autoria e posição enunciativa; Faraco (2009), Sobral (2011) e Silva e Pereira (2016) para tratar sobre o gênero discursivo dentro do ambiente escolar; além da BNCC (2018).

No período de aplicação da Unidade Didática, o tempo foi minha maior preocupação, visto que poderia não conseguir concluir a aplicação até o término do ano letivo, pois, como mencionei, a intervenção se concentrou no mês de novembro, estendendo-se até a primeira semana de dezembro. Por este motivo, acreditava que não teria um bom número de diários para analisar. Mais que isso, ao receber os cadernos dos alunos e olhar rapidamente pelo que haviam escrito fiquei um pouco preocupada acreditando que não teria dados suficientes para analisar e que meu projeto tinha dado errado, sem saber o que de fato seria dar certo. Ver poucas páginas escritas nos cadernos recebidos me trouxe uma sensação de fracasso por acreditar que a pesquisa estaria perdida.

O início das análises se deu com certa desconfiança da minha capacidade em realizar tal feito, mas à medida que lia e aliava ao referencial teórico fui percebendo

nuances que me levaram a considerar a presença de marcas autorais nos textos dos estudantes, por meio das posições enunciativas encontradas, ora escolar, ora autoral. E por fim, considerei chamar de posição enunciativa escolar-autoral aquela posição enunciativa em que o estudante faz a fusão de um discurso escolar, que busca atender às demandas avaliativas, com um discurso autoral, em que o estudante se posiciona de modo a marcar presença em seu texto, em sua forma de escrever.

O processo de análise se construiu produtivamente a cada orientação por meio do auxílio do meu orientador para enxergar aspectos que eu talvez não estivesse vendo pela proximidade com material a ser analisado e, inicialmente, por imaginar que não encontraria dados suficientes, porque os alunos escreveram pouco. Com o passar do tempo e após observar os textos dos alunos à luz do referencial teórico da pesquisa pude deixar para trás essa sensação de ter feito tudo errado e percebi que a pesquisa tinha atingido seu objetivo de identificar marcas de autoria nos textos dos estudantes.

Chego às considerações finais reconhecendo que o trabalho tem relevância para os estudos linguísticos por compreender que os diários podem contribuir para a escrita autoral (ou escolar-autoral) dos estudantes, sendo capaz de propiciar espaços de reflexão e de criação dos textos com suas marcas de singularidade, seja pela escolha lexical, variações regionais ou até mesmo na inserção de elementos gráficos pelo estudante.

Essa pesquisa pode servir de sugestão para outros profissionais refletirem sobre os gêneros estudados na escola nos anos finais, pois dentro da BNCC os diários não figuram como gêneros propostos para essa etapa de escolarização. Justamente por ser um gênero primário e de foro íntimo pode ser utilizado como facilitador no trabalho em aula com vistas a promover a escrita reflexiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2006.

BENTON, Jim. **Querido diário, Otário.** 1. ed. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2009.

BORGES, Maria Cristina Ramos; MOREIRA, Francisco Ferreira. O percurso da autoria. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 459-468, jan./jun. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/W8g5FDpMJjMpWhBXmg8LPLh/. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007. DOI: https://doi.org/10.4013/5619.

CLAVER, Ronald. **Diário do outro.** 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Carolina. Autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva. **Revista da Abralin,** [*S. l.*], v. 23, n. 2, p. 214-235, 2024. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2183. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2183. Acesso em: 19 maio 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. **Pequeno guia para escrever mini-histórias.** OBECI, 2023. Disponível em: https://www.obeci.org/nossa-biblioteca. Acesso em: 21 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos:** estética — literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3, p. 264-298.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAFITTI ARTES. Qual a diferença entre Bullet Journal, Planner e Scrapbook? **Blog Grafitti Artes**, 21 jul. 2021. Disponível em: https://blog.grafittiartes.com.br/qual-a-diferenca-entre-bullet-journal-planner-e-scrapbook. Acesso em: 24 jun. 2025.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. Uma análise dialógica da "arquitetônica autoral" do gênero acadêmico dissertação. *In*: SOBRAL, Adail; BOHN, Hilário. **Dialogismo**: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos. Pelotas: Educat, 2016. p. 61-65.

HENFIL. *In*: **eBiografia**. Rio de Janeiro: 7Graus, 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henfil/. Acesso em: 25 maio 2026. Copiar referência

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**: memórias de Greg Heffley. Tradução de Alexandre Boide. Rio de Janeiro: V&R Editoras, 2008.

MONTEIRO, Isaura Maria de Carvalho. Indícios de autoria em narrativas de estudantes. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 46-57, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1702. Acesso em: 19 maio. 2025.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Projeto de pesquisa. *In*: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 51-63.

OLIVEIRA, Kalliane Sibelli de Amorim; QUEIROZ, Maria Eliete de; BARBOSA, Maria Socorro Maia F. Autoria e responsabilidade enunciativa em diários de leitura. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 12, n. 1, p. 150-168, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27172. Acesso em: 1 maio 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Autoria e interpretação. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PERES, Danubia Fernanda Zevoli. **Diários pessoais na aula de Língua Portuguesa**: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

POSSENTI, Sirio. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 104-123, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411. Acesso em: 21 mar. 2025.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

RUSSELL, Rachel Renée. **Diário de uma garota nada popular**. Rio de Janeiro: Verus, 2010.

SAMPAIO, Cássia Cristina Rodrigues da Silva; SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Leitura da autoria no texto escrito: uma abordagem prática de produção textual no 5º ano do Ensino Fundamental. **Verbum**: Cadernos de Pós-Graduação, v. 12, n. 1, p. 32-47, mai. 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/verbum/article/download/61991/42238. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, Carlos Vieira dos. **Meu diário quase secreto:** proposta de escrita para alunos do 5º ano do ensino fundamental I. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/18361. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA, Ana Paula Lima da. **Diário pessoal:** uma proposta de intervenção para a prática da leitura e da escrita no sétimo ano do ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2023. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4610. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA, Jocelma Boto; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [*S. l.*], v. 1, n. 2, p. 295-312, 2016. DOI: https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n2.p295-312. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2663. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, Thaís Cristina Teixeira. **O gênero diário como prática discursiva na sala de aula.** 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. O que é trabalhar textos da perspectiva da enunciação: uma proposta teórico-prática. **Domínios de Lingu@gem,** Uberlândia, v. 18, p. e1823, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-23. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72438. Acesso em: 20 set. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRINDADE, Marcela Ribeiro; FONSECA, Anna Clara Souza; SILVA, Anny Karoline Santana; MAIA, Maria Cristina Ruas de Abreu. Indícios de autoria em redações nota mil do Enem: uma ressonância de vozes enunciativas. **Revista Letras Raras,** Campina Grande, v. 13, n. 1, e1080, 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10699304. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1080. Acesso em: 26 mar. 2025.

VIANA, Vivina de Assis. **Sabe de uma coisa?** Diário de uma adolescente. 17. ed. São Paulo: Atual, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável,

O(a) menor pelo(a) qual você é responsável legal está sendo convidado(a) participar da pesquisa *"Nem te conto: diários de estudantes – Uma busca pela voz do autor na escrita de diários"*, desenvolvida por Michele Leite dos Santos, discente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Bagé–RS, sob orientação do prof. Dr. Adriano de Souza.

O objetivo central do estudo é contribuir para a escrita autoral de alunos do ensino fundamental através do gênero diário pessoal compartilhado.

O(a) menor sob sua responsabilidade foi convidado(a) para participar desta pesquisa devido ao interesse da pesquisadora em compreender *"Como contribuir para a escrita autoral de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e que indícios de autoria podemos identificar nessa prática?"* e *"Em que a escrita de diários pode ajudar no desenvolvimento das competências e habilidades de produção escrita de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental?"*

A participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, não é obrigatória, e você tem total autonomia para decidir se deseja ou não consentir com a participação do(a) menor. Além disso, você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalização.

Caso não autorize a participação na pesquisa, o(a) menor ainda pode participar de todas as atividades do projeto, com a garantia de que seus dados não serão analisados para fins deste estudo.

Os instrumentos para a geração de dados da pesquisa serão coletados por meio de gravações em áudio das etapas do projeto, cópia das produções dos alunos e fotos do material que produzirão em uma das etapas (fotos e escrita a partir dessas fotografias, de escolha dos estudantes) e anotações e observações da pesquisadora em diário de campo. Por isso, ao consentir com a participação do(a) menor nesta pesquisa, você deverá sinalizar se autoriza a realização dos registros mencionados.

Tendo em vista a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurá-las: apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso aos dados e farão uso destas informações apenas para a fins de pesquisa e de divulgação dos resultados da mesma em meios científicos e eventos acadêmicos; o material coletado digitalmente será armazenado em mídia física (pen drive e/ou HD externo) e sem acesso à internet, o que também diminui o risco de vazamento de informações. Os materiais coletados terão os dados que possam identificá-los omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa. Somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso às gravações em áudio que serão produzidas durante a pesquisa.

Os nomes dos alunos autores dos textos serão substituídos por pseudônimos, assegurando o anonimato dos participantes em qualquer situação de divulgação dos dados gerados por meio da produção dos textos dos diários pessoais. Além disso, qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei N.º 13.709, de 14 de agosto de 2018.

Ao final da pesquisa, todo o material coletado será armazenado em arquivo digital no computador pessoal da pesquisadora por um período de cinco anos, seguindo as diretrizes das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unipampa). Após esse prazo, os dados serão descartados.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações, à pesquisadora, sobre a participação do(a) participante e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios dos contatos apresentados neste Termo, inclusive realizando chamada a cobrar.

Não haverá pagamento aos participantes da pesquisa por sua participação, tampouco despesas em decorrência das atividades deste estudo, já que todos os materiais necessários para as atividades serão ofertados pela pesquisadora responsável.

Se houver qualquer dano decorrente desta pesquisa aos participantes, fica assegurado o direito à indenização, conforme previsto na legislação vigente. Esse direito pode ser reivindicado por meio das vias judiciais, de acordo com o que dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Reafirmo que os dados audiovisuais que forem pertinentes para esta pesquisa serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, com acesso restrito à pesquisadora e a seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em mídia física, em posse da pesquisadora por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

O benefício indireto relacionado à participação do(a) menor pelo qual você é responsável nesta pesquisa é de relevância socioeducativa, com a melhoria nas habilidades de escrita e letramento escolar por meio da escrita de diários pessoais compartilhados.

O(a) menor de idade pelo qual você é responsável receberá um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no dia em que a pesquisadora apresentará o projeto, convidando-o(a) a fazer parte deste estudo. Nesse momento, o(a) menor também poderá decidir se aceita o convite para participar desta pesquisa. Mesmo que você dê o consentimento para a participação do(a) menor, caso não haja o assentimento deste(a), os dados serão descartados. Retomo que a recusa à participação das análises deste estudo não implica nenhuma consequência aos estudantes.

Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos sujeitos como, por exemplo, risco de constrangimento e/ou desconforto durante a participação nas atividades. Como forma de prevenir que estes riscos se concretizem a pesquisadora agirá de forma a acolher os estudantes, relembrando-os sobre os objetivos da realização das atividades propostas a cada etapa de sua implementação, buscando fazer com que se sintam confortáveis. Também será incentivado um clima de respeito e acolhimento de todos visando que se sintam valorizados em sua participação. Caso os riscos se concretizem, as gravações que porventura estiverem sendo realizadas serão paralisadas. Os alunos poderão conversar com a professora que buscará tranquilizá-lo de forma sensível e acolhedora. O aluno poderá retirar-se da sala para retornar quando se sentir confortável ou se preferir permanecer sem participar da atividade realizada no momento também terá sua escolha acolhida. Se um estudante se sentir desconfortável com alguma temática, ele receberá suporte, e o tema poderá ser alterado se necessário. Os alunos também terão a opção de retirar seu assentimento a qualquer momento.

Os estudantes ainda serão relembrados sobre o direito de retirar o seu assentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, assim como você pode retirar o consentimento para a participação do(a) menor nesta pesquisa a qualquer momento.

Além disso, tendo em vista o teor dos dados armazenados digitalmente, há o risco de vazamento dos mesmos e, por isso, o armazenamento se dará em um pen drive ou HD externo, de posse da pesquisadora, sem acesso/conexão à internet. Caso este risco se concretize, será realizado um boletim de ocorrência junto às autoridades competentes.

Por último, há a possibilidade de reconhecimento dos participantes através dos dados gerados por imagem (fotos/digitalização das atividades). Como forma de prevenção, os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios, usaremos somente *prints* e fotos borrados. Relembramos ainda que os áudios gravados não serão apresentados a ninguém e só terão acesso a estes dados a pesquisadora e o orientador desta pesquisa. Ainda, se mesmo com as ações preventivas os participantes percebam ter sido reconhecidos por terceiros através da divulgação dos resultados da pesquisa, poderão solicitar junto à pesquisadora a retirada das imagens/dados que tenham permitido esta identificação, bem como de seu consentimento/assentimento.

Os participantes terão assistência imediata, integral e gratuita durante e após a pesquisa.

Os resultados serão apresentados aos responsáveis mediante uma dissertação de mestrado, da publicação de artigos e textos de divulgação científica e da participação da pesquisadora em eventos acadêmicos. Aos participantes, a divulgação se dará através da entrega de uma cópia da produção de um diário visual, escrito pelos estudantes durante a proposta de intervenção, na qual cada aluno escreverá histórias baseando-se na escolha de uma situação que irá fotografar e relatar em seu diário e um relatório com a análise de dados em linguagem acessível, que será entregue aos participantes.

Este termo é redigido em duas vias, uma deve ficar com você e, a outra, com a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página, em ambas as vias. Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas cujo objetivo é defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para serem seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

https://sites.unipampa.edu.br/cep/

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Em caso de dúvidas no decorrer desta pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por este estudo através do telefone abaixo, que permite chamada a cobrar, e do e-mail a seguir.

Contato da pesquisadora responsável:

nome: Michele Leite dos Santos

Tel: (53) 99159 7360

e-mail: michele-lsantos@educar.rs.gov.br

Contato do orientador:

nome: Adriano de Souza

Tel: 53) 99155 2035

e-mail: adrianosouza@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____de 2025.

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

Informo que entendi os objetivos e condições do consentimento para que o(a) menor pelo(a) qual sou responsável participe da pesquisa intitulada “Nem te conto: diários de estudantes – Uma busca pela voz do autor na escrita de diários” e concordo com a sua participação.

( ) Autorizo a gravação de vídeo e os registros fotográficos das aulas.

( ) Não autorizo a gravação de vídeo e os registros fotográficos das aulas.

( ) Autorizo a digitalização das atividades e produções resultantes deste estudo.

( ) Não autorizo a digitalização das atividades e produções resultantes deste estudo.

_____

(Assinatura do(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa)

Nome do(a) responsável legal do(a) participante:
_____

Nome do(a) participante:
_____

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)

NEM TE CONTO: DIÁRIOS DE ESTUDANTES – UMA BUSCA PELA VOZ DO AUTOR NA ESCRITA DE DIÁRIOS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MICHELE LEITE DOS SANTOS

PESQUISADOR ORIENTADOR: PROF. DR. ADRIANO DE SOUZA

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA

TELEFONE CELULAR DO PESQUISADOR PARA CONTATO (INCLUSIVE A COBRAR):

(53) 99159 7360

PREZADO(A) ALUNO(A), VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR, COMO VOLUNTÁRIO(A), DE UMA PESQUISA CUJO OBJETIVO É CONTRIBUIR PARA A ESCRITA AUTORAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL COMPARTILHADO.

ESTE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADO ÀS ATIVIDADES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA), E SERÁ CONDUZIDO PELA ACADÊMICA MICHELE LEITE DOS SANTOS, SOB A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ADRIANO DE SOUZA.

SEUS RESPONSÁVEIS LEGAIS ESTÃO CIENTES E PERMITIRAM A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA.

A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO É IMPORTANTE PARA COMPREENDERMOS COMO CONTRIBUIR PARA A ESCRITA AUTORAL DE ALUNOS DE UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE INDÍCIOS DE AUTORIA PODEMOS IDENTIFICAR NESSA PRÁTICAS E EM QUE A ESCRITA DE DIÁRIOS PODE AJUDAR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

SUA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SERÁ RELACIONADA À REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE AS ETAPAS DO PROJETO, QUE SERÃO REALIZADAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, INCLUINDO PARTICIPAR DA ESCOLHA DE TEMAS DE INTERESSE PARA A ESCRITA EM DIÁRIOS, ESCREVER DIÁRIOS PESSOAIS COMPARTILHADOS, SOCIALIZAR E COMPARTILHAR COM A PROFESSORA E OS COLEGAS SOBRE SUA ESCRITA, ESCREVER UMA PÁGINA DE DIÁRIO COM HISTÓRIAS CONTADAS POR MEIO DE FOTOS DE UMA SITUAÇÃO DE SUA ESCOLHA E ELABORAÇÃO DE UM MURAL DE FRASES INTERESSANTES QUE TENHA ESCRITO EM SEU DIÁRIO PESSOAL COMPARTILHADO.

TAMBÉM HAVERÁ MOMENTOS DE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO E O APRENDIZADO ADQUIRIDO AO LONGO DO PROJETO, EM DUAS PAUSAS DE SOCIALIZAÇÃO E COMPARTILHAMENTO. AS ETAPAS DO PROJETO SERÃO GRAVADAS ÁUDIO E DOCUMENTADAS PELA PROFESSORA PARA A ANÁLISE DOS DADOS. TODAS AS INFORMAÇÕES COLETADAS SERÃO UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

EMBORA AS ATIVIDADES RELACIONADAS A ESTE ESTUDO NÃO LHE OFEREÇAM NENHUM RISCO FÍSICO, VOCÊ PODE FICAR ENVERGONHADO(A) E/OU CONSTRANGIDO(A). CASO ISTO ACONTEÇA, VOCÊ PODE PEDIR PARA PARAR AS GRAVAÇÕES OU PARA REALIZAR A ATIVIDADE DE UMA FORMA MAIS CONFORTÁVEL PARA VOCÊ. CASO VOCÊ, MESMO COM O CONSENTIMENTO DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS, NÃO QUEIRA PARTICIPAR DESTA PESQUISA OU DE UMA PARTE DELA, SUA VONTADE SERÁ RESPEITADA E SEUS DADOS NÃO SERÃO UTILIZADOS PARA ANÁLISE.

SEU NOME, ASSIM COMO DE SEUS COLEGAS QUE TAMBÉM PARTICIPAREM DO ESTUDO, NÃO SERÁ IDENTIFICADO EM NENHUM MOMENTO DA DISSERTAÇÃO, SENDO GARANTIDO O SIGILO. OS TEXTOS PRODUZIDOS AO LONGO DO PROJETO PODERÃO SER PUBLICADOS, PERMITINDO SUA CIRCULAÇÃO EM ESPAÇOS ALÉM DA SALA DE AULA. DESSA FORMA, PARA GARANTIR A PROTEÇÃO DE DADOS, OS NOMES DOS ALUNOS AUTORES DOS TEXTOS SERÃO SUBSTITUÍDOS POR PSEUDÔNIMOS, ASSEGURANDO O ANONIMATO DOS PARTICIPANTES.

O MATERIAL COLETADO FICARÁ GUARDADO SOB A RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES E SERÁ UTILIZADO OMITINDO INFORMAÇÕES QUE POSSAM LHE IDENTIFICAR, COMO BORRAR O SEU ROSTO EM ALGUMA FOTO QUE VOCÊ ESTEJA, POR EXEMPLO.

A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA NÃO ACARRETARÁ NENHUM CUSTO FINANCEIRO A VOCÊ OU AOS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

TAMBÉM NÃO HAVERÁ NENHUM TIPO DE COMPENSAÇÃO FINANCEIRA RELACIONADA À SUA PARTICIPAÇÃO.

CASO HAJA QUALQUER DESPESA ADICIONAL, ELA SERÁ DE RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES. HAVENDO QUALQUER DÚVIDA, VOCÊ OU SEUS PAIS, OU RESPONSÁVEIS PODERÃO REALIZAR UMA LIGAÇÃO (A COBRAR) PARA O NÚMERO DA PESQUISADORA, QUE É (53) 99159 7360.

ESTE TERMO SERÁ REDIGIDO EM DUAS VIAS, FICANDO UMA COM VOCÊ E OUTRA COM A PESQUISADORA.

OS RESULTADOS SERÃO APRESENTADOS AOS RESPONSÁVEIS MEDIANTE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, DA PUBLICAÇÃO DE ARTIGO E TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E DA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA EM EVENTOS ACADÊMICOS. AOS PARTICIPANTES, A DIVULGAÇÃO SE DARÁ ATRAVÉS DA ENTREGA DE UMA CÓPIA DA PRODUÇÃO DE UM DIÁRIO VISUAL, ESCRITO PELOS ESTUDANTES DURANTE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, NA QUAL CADA ALUNO ESCREVERÁ HISTÓRIAS BASEANDO-SE NA ESCOLHA DE UMA SITUAÇÃO QUE IRÁ FOTOGRAFAR E RELATAR EM SEU DIÁRIO E UM RELATÓRIO COM A ANÁLISE DE DADOS EM LINGUAGEM ACESSÍVEL, QUE SERÁ ENTREGUE AOS PARTICIPANTES.

DIANTE DO QUE FOI DESCRITO ACIMA, CONVIDO VOCÊ A PARTICIPAR DA PESQUISA "NEM TE CONTO: DIÁRIOS DE ESTUDANTES – EM BUSCA DA VOZ DO AUTOR NA ESCRITA DE DIÁRIOS", ASSINANDO ESTE TERMO.

NOME COMPLETO DO (A) ALUNO (A):

_____

ASSINATURA DO(A) ALUNO:

_____

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MICHELE LEITE DOS SANTOS

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

_____

BAGÉ,_____ DE_____ DE 2025.

_____

SE VOCÊ TIVER ALGUMA CONSIDERAÇÃO OU DÚVIDA SOBRE A ÉTICA DA PESQUISA, ENTRE EM CONTATO: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA – BR 472, KM 592, PRÉDIO ADMINISTRATIVO – SALA 23, CEP: 97500-970, URUGUAIANA – RS. TELEFONES: (55) 3911 0200 – RAMAL: 8025, (55) 3911 0202.

E-MAIL: CEP@UNIPAMPA.EDU.BR

APÊNDICE C

MODELO DE FICHA AUTOAVALIATIVA

Instruções: Antes de responder, tire um tempo para folhear o seu diário e **ler os textos que você produziu até aqui**. Depois dessa leitura atenta, use as perguntas abaixo como um guia para escrever um texto de autoavaliação nas próximas linhas do seu próprio diário.

Parte 1: A Estrutura do Meu Texto

Analise os aspectos técnicos e a organização da sua escrita:

Meus textos têm **data**?

( ) Sim ( ) Não

Fica claro **a quem eu me dirijo** (um interlocutor fictício, o próprio diário, a mim mesmo)?

( ) Sim ( ) Não

Usei **letra maiúscula, pontuação e parágrafos** corretamente?

( ) Sim ( ) Não

Parte 2: O Sentido e a Expressão

Pense sobre o que você escreveu e como se expressou:

- **O meu texto tem sentido para mim?** *(Ao ler hoje, você consegue entender claramente o que quis dizer na época?)*

- **Consegui me expressar como gostaria?** *(As palavras escolhidas conseguiram transmitir exatamente o que você estava pensando ou sentindo?)*

Parte 3: Reflexão, Posicionamento e Evolução

Analise a profundidade das suas ideias e o seu progresso:

- **Consegui refletir sobre assuntos distintos expressando minha visão sobre eles?** *(Você variou os temas ou focou sempre no mesmo assunto? Deixou sua opinião clara?)*

- **É possível perceber que me posiciono durante minha escrita?** *(O leitor consegue notar o seu ponto de vista e a sua autoria nos textos?)*

- **Como apresento minhas ideias, sentimentos e reflexões em meus textos anteriores?** *(De forma tímida, detalhada, divertida, desabafada? Qual é a marca do seu estilo?)*

Parte 4: Balanço Geral da Experiência

O seu olhar sobre o processo até agora:

- **Estou satisfeito com o progresso da minha escrita até aqui? Por quê?**

- **Como foi, até agora, a experiência de escrever no diário?**

Próximo Passo: Agora que você respondeu e refletiu sobre essas perguntas, **escreva um texto corrido no seu diário** fazendo o fechamento da sua autoavaliação, sintetizando o que você descobriu sobre si mesmo como autor(a) nesta aula.