



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA

GISELE FERNANDES SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO
PESSOAL: MULTILETRAMENTOS**

ITABAIANA/SE

2020

GISELE FERNANDES SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO
PESSOAL: MULTILETRAMENTOS**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis

ITABAIANA/SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237p Gisele Fernandes Santos.
Práticas de leitura do gênero diário pessoal: multiletramentos
/ Gisele Fernandes Santos ; Mariléia Silva dos Reis. – Itabaiana, 2020.
94 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. 5.
Multimodalidade. I. Reis, Mariléia Silva dos. II. Título.

CDU 81'42

GISELE FERNANDES SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO
PESSOAL: MULTILETRAMENTOS**

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) foi julgado adequado para a obtenção da titulação de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Itabaiana, 31 de janeiro de 2020.

Dr^a. Mariléia Silva dos Reis (Presidente)
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Dr^a. Jorgelina Ivana Tallei (Membro Externo)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA

Dr. Carlos Magno Santos Gomes (Membro Interno)
Universidade Federal de Sergipe/UFS

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José e Neusa, por estarem sempre comigo nessa caminhada, à minha filha Gabrielle e ao meu filho Ian Lucca, razões do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta jornada, GRATIDÃO é a palavra que expressa o meu sentimento sobre tudo que vivi e aprendi no Mestrado Profissional.

Agradeço a Deus, fonte de luz, sabedoria e fé em minha vida, pois somente através de suas graças é que tudo se tornou possível.

Aos meus pais, José e Neusa, meus alicerces. Vocês deixaram seus sonhos para que eu sonhasse, derramaram lágrimas para que eu fosse feliz, acreditaram em mim, apesar dos meus erros. Ser sua filha é uma dádiva. Amo vocês.

Ao meu esposo, Luan, pelo carinho, compreensão e amor. Você sempre esteve ao meu lado, encorajando meus passos, me ajudando. Amo e admiro você.

Também registro meus agradecimentos aos professores do Profletras, com os quais compartilhamos momentos e experiências, dialogamos, aprendemos e amadurecemos, vocês sempre serão referência para mim. Especialmente expressei meu agradecimento à Prof.^a Mariléia Silva Reis, minha orientadora, que apostou em minhas ideias, confiou em mim e aceitou estar comigo na produção deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas de turma, como eu aprendi com vocês! Que turma abençoada essa nossa, quão grata sou a Deus pela vida de cada um e por ter compartilhado com vocês tantos momentos maravilhosos ao longo do mestrado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho: muito obrigada!

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

(MARCUSCHI, Luiz Antônio, 2005, p.30)

RESUMO

Este trabalho traz uma proposta de práticas de multiletramentos que possibilita um processo de ensino e aprendizagem reflexivo, dinâmico, interativo e colaborativo para a formação de leitores autônomos e críticos na escola e no mundo que ultrapassa seus muros. Parte-se do pressuposto de que a leitura é um evento de letramento sócio-historicamente situado e suas práticas letradas proporcionam interações múltiplas de leitura nas diversas esferas das atividades humanas. Nesse contexto, este trabalho tem como intuito tratar da descrição de práticas de leitura do livro “Diário de um Banana: as memórias de Greg Heffley” (2008), de Jeff Kinney, com o propósito de instrumentalizar leitores do 8º ano de uma escola pública de Lagarto/SE a melhor compreenderem o gênero textual diário. É uma proposta que aborda atividades de leitura e escrita de modo mais interativo, situadas no contexto social e cultural dos participantes, para a construção de um sujeito leitor e escritor proficiente e crítico. Os pressupostos teóricos fundamentam-se em Kalantzis e Cope (2006, 2008) Rojo (2012) e Dionísio (2010) sobre a pedagogia dos multiletramentos e textos multimodais; em Marcuschi (2007, 2008) e Machado (1998) referente aos gêneros textuais e ao gênero diário e em Solé (1998) e Kleiman (1998, 2016) sobre leitura e estratégias de leitura e escrita. Os resultados evidenciam que as práticas de leitura do gênero diário pessoal mostraram-se uma prática significativa para o desenvolvimento da competência leitora de alunos adolescentes, mediante a inserção de elementos e tecnologias multimodais, voltadas à leitura e à produção escrita de textos. Apresentou-se, ao final, uma sequência didática que contém as seguintes etapas: apresentação e motivação, seis módulos envolvendo estratégias de leitura e escrita do diário pessoal e, por fim, produção final digital e apresentação, com uso da ferramenta de design Canva.

Palavras-chave: Leitura e ensino. Gênero diário pessoal. Multiletramentos.

ABSTRACT

This work presents a proposal for multi-course practices that enables a reflective, dynamic, interactive and collaborative teaching and learning process for the formation of autonomous and critical readers at school and in the world that goes beyond its walls. It is based on the assumption that reading is a socio-historically situated literacy event and its literate practices provide multiple reading interactions in the different spheres of human activities. In this context, this paper aims to describe the reading practices of the book "Diary of a Banana: the memories of Greg Heffley" (2008), by Jeff Kinney, with the purpose of instructing readers of the 8th grade of a public school Lagarto / SE to better understand the daily textual genre. It is a proposal that addresses reading and writing activities in a more interactive way, situated in the social and cultural context of the participants, for the construction of a proficient and critical reader and writer. The theoretical assumptions are based on Kalantzis and Cope (2006, 2008) Rojo (2012) and Dionísio (2010) on the pedagogy of multi-tools and multimodal texts; in Marcuschi (2007, 2008) and Machado (1998) regarding textual genres and the daily genre and in Solé (1998) and Kleiman (1998, 2016) about reading and reading and writing strategies. The results show that the reading practices of the personal daily genre proved to be a significant practice for the development of the reading competence of adolescent students, through the insertion of multimodal elements and technologies, aimed at reading and the written production of texts. At the end, a didactic sequence was presented that contains the following steps: presentation and motivation, six modules involving reading and writing strategies of the personal diary and, finally, final digital production and presentation, using the Canva design tool.

Keywords: Reading and teaching. Daily personal genre. Literacies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Apresentação e motivação.....	50
Quadro 2. Introdução	52
Quadro 3. Aprofundamento	52
Quadro 4. Produção Inicial.....	53
Quadro 5. Compreensão Global do Texto	54
Quadro 6. Correção e Instrução	54
Quadro 7. Leitura em Equipe.....	55
Quadro 8. Produção Final.....	55
Quadro 9. Apresentação	56
Quadro 10. Critérios de avaliação das produções – Diário Pessoal no app Canva.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Produção final da aluna M. Ka.....	73
Figura 2. Produção final da aluna Duda.....	74
Figura 3. Produção final da aluna Cici	75
Figura 4. Produção final dos alunos K. F. e Batman	76
Figura 5. Produção final da aluna Patricinha	76
Figura 6. Produção final da aluna Kay.La.....	79
Figura 7. Produção final da aluna Rosinha.....	80
Figura 8. Produção final do aluno Keké	80
Figura 9. Produção final do aluno Tatá e Graci	81
Figura 10. Produção final da aluna Any.....	82
Figura 11. Produção final dos alunos Ari e Val.....	83
Figura 12. Produção final do aluno Newtinho	84
Figura 13. Produção final do aluno J. H.....	84
Figura 14. Produção final dos alunos Bielzinho e J. B.....	86
Figura 15. Produção final da aluna Lolo	87
Figura 16. Produção final da aluna Juju.....	88
Figura 17. Produção final do aluno Will	89
Figura 18. Produção final da aluna Mona	89
Figura 19. Tutorial sobre a ferramenta de design gráfico Canva	91

LISTA DE SIGLAS

CP	Caderno Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequencia Didática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. Leitura: um desafio	19
2.2 Multiletramentos na sala de aula	24
2.3 Canva: ferramenta de design gráfico.....	33
2.4 Gêneros textuais como práticas comunicativas: o diário pessoal	34
2.5 Construção da identidade	42
3. METODOLOGIA	44
3.1 Ambiente escolar.....	46
3.2 Participantes da pesquisa.....	47
3.3. Proposta didática.....	48
3.4 Sequências discursivas e propósitos.....	50
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS.....	69
APÊNDICES.....	92

1. INTRODUÇÃO

As práticas discursivas de leitura e escrita estão presentes nas diversas situações comunicativas. O processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa decorre de usos sociais e o ensino, portanto, demanda uma estimulação contínua para que haja a construção do conhecimento. Como aprendizagem habilita o aluno a construir novos saberes, constitui-se, assim, um desafio para o professor adotar técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades que estimulem o aluno a desenvolvê-las.

É muito comum ouvir colegas, professores da educação básica, mencionarem as dificuldades que os alunos apresentam com relação à motivação em atividades de leitura e no desenvolvimento de habilidades de produção de textos. Atualmente, muitos são os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem de práticas leitoras e escrita. Consideramos que um dos problemas e/ou desafios a ser enfrentado pela escola está na concepção e conceito do texto como objeto de ensino, pois há uma necessidade de conhecimentos específicos por parte dos professores acerca do papel dos gêneros na sala de aula, tal ausência de ensino explícito demonstra que os docentes atuantes, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de reflexão e reconstrução das condições de produção e recepção dos textos que circulam nas diversas atividades humanas.

Deste modo, boa parte das limitações e dificuldades que o estudante apresenta pode decorrer dessa conceitualização pelas escolas. Sendo assim, como ressalta Ferrarezi e Carvalho (2015), a causa primordial pode ser a forma assistemática do ensino do gênero textual, assumindo um modo secundário nas aulas de português e dando lugar aos conteúdos gramaticais, como consequência, há um distanciamento do hábito de ler por parte dos alunos, por considerarem-no uma prática pouco significativa e, por vezes, descontextualizada.

Com isso, para que a aprendizagem se realize, é preciso que se adote uma abordagem de ensino que tem como foco principal o texto, com atividades de leitura e escrita de modo mais interativo, situadas no contexto social e cultural dos participantes, e, na construção de um sujeito leitor consciente, proficiente e crítico.

Partindo do pressuposto de que a leitura e escrita na vida atual de nossos alunos são eventos de multiletramentos historicamente situados e de que as práticas letradas proporcionam interações múltiplas nas diversas esferas das atividades

humanas, o propósito deste trabalho firma-se na descrição de atividades de leitura do livro *Diário de um Banana: as memórias de Greg Heffley* (2008), de Jeff Kinney, e produção escrita com o intuito de instrumentalizar leitores do 8º ano de uma escola pública de Lagarto para melhor compreenderem o gênero diário.

A escolha do gênero diário justifica-se por ser interessante e atrativo para anos finais do ensino fundamental, uma vez que é um gênero mais próximo da vivência do aluno e se caracteriza por uma linguagem simples e familiar.

O estudo do diário como texto multimodal (inclusão de história em quadrinhos, memes, anedotas, figuras e fotos, pensamentos filosóficos, adivinhas, etc) contribui para o desenvolvimento de novas estratégias de compreensão leitora e de aprendizagem significativas e se insere no espaço digital do alunado, com base em diferentes manifestações semióticas nas práticas pedagógicas de leitura.

Rojo (2012, p.19) define os textos multimodais como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar”, contribui para o desenvolvimento de novas estratégias de compreensão leitora e de aprendizagem significativa e os diferentes modos semióticos, tais como texto verbal, visual, sons, imagens estáticas e em movimentos, nas práticas pedagógicas trazem melhorias no desenvolvimento cognitivo do aluno.

O perfil do leitor muda a cada momento histórico em que ele está situado, com isso, a premência, por exemplo, de que o professor também precisa adequar-se ao contexto tecnológico contemporâneo, fazendo uso integrado da leitura significativa através de diferentes modos e recursos semióticos, urge na sociedade atual. No presente estudo, será dada atenção aos trabalhos relacionados às funções e à utilização da pedagogia dos multiletramentos, recorrendo à multimodalidade, os quais serão definidos mais adiante, e ao uso do aplicativo Canva (site de ferramentas de design gráfico) como um dos suportes tecnológicos para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

A ferramenta de edição e criação Canva será utilizada para elaboração do produto final, o diário online, no qual o aluno fará uso de imagens, textos, fotografias e gráficos para elaboração do seu diário, podendo compartilhar com os colegas e professora a versão final do trabalho desenvolvido. A escolha desse suporte tecnológico justifica-se por ser uma ferramenta de fácil acesso e gratuidade da ferramenta, podendo baixar o aplicativo pelo celular ou acessar o site na internet, e,

ainda, possui uma interface bem prática e simples, tornando-se um suporte para os alunos que não possuem muito conhecimento gráfico e de design.

É evidente que precisamos pensar nas práticas de leitura e escrita em suas diversas semioses, como afirma Chartier (1998, p. 88), em que “os novos suportes do texto permitem usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”.

O papel da leitura no ambiente escolar é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens, contribuindo para que o aluno se torne consciente e reflexivo perante o texto. Nesse sentido, urge a necessidade de os professores buscarem inovação nas aulas de leitura, promovendo atividades significativas, voltadas ao contexto social.

É notório que há novas possibilidades de práticas pedagógicas no ambiente escolar, uma vez que a linguagem multimidiática está cada vez mais presente no cotidiano do aluno. Sendo assim, o uso social de textos semióticos e multimodais permite modos de pensar, formas de comunicação e métodos diferenciados de ensino aprendizagem. Logo, a noção de novos letramentos surgiu como uma forma de elucidar o impacto dos textos em todas as esferas da sociedade

Rojo (2012, p.21) enfatiza que “faz-se necessário o uso de novas ferramentas, além de textos escritos, impressos, imagens, vídeos, áudios e diagramação, ou seja, são necessários novos e multiletramentos. Esta é a natureza não multi-, mas hiper dos textos, que são os hipertextos e hiperfídias”.

O conceito de multiletramentos vem sendo discutido, então, de maneira abrangente. Rojo o define como:

[...] letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral – é bom enfatizar – aponta para dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (2012, p. 13)

As práticas de multiletramentos, tais como as conhecemos no espaço escolar, não possibilitam ao aluno participar ativamente das diversas vivências sociais em que a leitura e a escrita fazem parte nos dias atuais. Logo, o mundo contemporâneo impõe aos professores, sobretudo, uma variedade infinita de práticas, gêneros e textos que circulam livremente. Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos

só podem ser entendidos a partir do contexto social, cultural e histórico do qual o educando está inserido, faz-se necessário refletir a prática docente e desenvolver atividades de leitura, produção e edição de textos de forma mais contextualizada e a partir de novas tecnologias.

A formação de um leitor proficiente – crítico e reflexivo, que domine as estratégias e procedimentos fundamentais de leitura (Solé, 1998) - reforça o papel dos letramentos múltiplos na sala de aula, possibilitando práticas de leitura e escrita que valorizem a cultura escolar e, também, as diversas culturas locais que estão no entorno da escola.

A multimodalidade textual passa a ser constituída de elementos tanto linguísticos como sociais e culturais. Tal conceito contribui significativamente para se desenvolver a competência leitora diante das múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais.

1.1 Objetivos

Nessa perspectiva, encontram-se na interação entre os gêneros textuais e os recursos semióticos as funções sócio cognitivas, por desempenharem um papel fundamental nas atividades de leitura, atribuindo ao aprendiz participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral a analisar e descrever as práticas de leitura dos livros *Diário de um Banana*, com o propósito de instrumentalizar leitores do 8º ano de uma escola pública de Lagarto/SE a melhor compreenderem o gênero textual diário.

São objetivos específicos:

- Incentivar o hábito de ler, fundamentadas nas estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizando o gênero diário pessoal;
- Elaborar oficinas voltadas para o aprimoramento da leitura e produção textual na educação básica, pressupondo a leitura como prática social;
- Desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio da interação entre texto, contexto social e a pedagogia dos multiletramentos.

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro apresenta os fundamentos teóricos relacionados aos modelos e concepções de leitura,

discorreremos também sobre a pedagogia dos multiletramentos; os gêneros textuais como práticas comunicativas; a construção da identidade do aluno e, ainda, sobre a ferramenta de edição e criação Canva. No segundo capítulo, abordaremos sobre a metodologia utilizada, contexto escolar, participantes e instrumentos da pesquisa e proposta didática. E no terceiro capítulo, discutimos e analisamos as produções dos alunos e os resultados obtidos.

Assim, repensar o espaço escolar a fim de promover práticas de leitura e escrita, contextualizando o ensino baseado nas vivências sociais dos alunos, possibilita a construção de sujeitos ativos na sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos o desafio do ensino da leitura, concepções e estratégias de leitura, bem como alguns modelos de leitura, evidenciando que ensinar a ler é um desafio complexo e rico que caracteriza a vida em sala de aula. Apresentamos, ainda, conceitos referentes a pedagogia dos multiletramentos; discutiremos os gêneros textuais como práticas comunicativas e objeto central de ensino. E, por fim, falamos sobre a importância da construção da identidade do aluno e sobre o aplicativo Canva como suporte tecnológico utilizado na produção final dos alunos.

2.1. Leitura: um desafio

A escola, enquanto instituição de ensino, tem um papel primordial na formação de leitores. Como a leitura se faz presente em todas as esferas sociais, apropriar-se dela garante o acesso à cultura e à aquisição de conhecimento, desse modo, o papel da leitura na educação escolar tornar-se necessário para a realização de novas aprendizagens. Nesse sentido, urge a necessidade de os professores ensinarem estratégias de leitura a fim de promover atividades significativas, voltadas ao contexto social. Ensinar a ler é, portanto, refletir, planejar e avaliar as suas práticas relacionadas à leitura. Conforme Kleiman (1998, p. 65):

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que se faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

A leitura possui uma finalidade prioritária na educação, como objeto de conhecimento o professor deve desenvolver estratégias para que os alunos possam ler textos adequados a sua faixa etária, estabelecendo previsões, os conhecimentos prévios e objetivos de leitura de forma autônoma e interativa. Para Solé (1998, p.22), “a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.”

Para refletirmos sobre o que é leitura, faz-se necessário entender o que significa ler. De acordo com Solé (1998, p.44):

Ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias habilidades como leitor, disponibilidade de ajuda necessárias, etc – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

Com isso, o bom leitor se constrói a partir de alguns elementos e estratégias necessárias na compreensão do texto. Sabe-se que é mais fácil pensar em um ensino de leitura ideal do que no ensino real; é mais prático descrever teorias sobre o ato de ler do que aplicar práticas de leitura no ambiente escolar. Deste modo, torna-se um desafio, nos dias atuais, o trabalho com a leitura, uma vez que os alunos se distanciam do hábito da leitura, sendo esta uma prática pouco significativa e contextualizada

Para Chartier (1998), o leitor não é apenas um espectador passivo, pois estabelece uma relação entre texto e sociedade. Com isso, a leitura é construída através da apropriação e produção de seus próprios significados, caracterizada pelas práticas de leitura, isto é, a leitura é social. Compartilhando dessa mesma opinião Kleiman (2016, p. 12) define a leitura como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.”

Considerando, portanto, essa reflexão sobre a leitura, eis um desafio a ser superado pelos professores que anseiam formar leitores críticos e reflexivos, leitores especialistas. Cabe ao docente integrar práticas de ensino que possibilitem práticas de leitura mais motivadoras e interativas.

No entanto, é necessário mencionar que algumas práticas de leitura apresentam, em sua maioria, uma forma tradicional, na qual a leitura é um processo de decodificação de signos linguísticos (Kleiman, 1998; Silva, 2003). Nessa perspectiva, Solé (1998) afirma que:

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da

Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLE, 1998, p.33).

A escola apresenta concepções sobre o texto que não condizem com o papel primordial de um leitor proficiente e crítico, perpetuando o conceito de texto como conjunto de elementos gramaticais com a finalidade de desenvolver atividades sobre gramática. Conforme Kleiman (2016) a sala de aula expõe um contexto desmotivador para o ensino da leitura:

Provém, basicamente de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (Kleiman, 2016, p.23)

A leitura vem sendo discutida por diferentes pesquisadores, como Linguistas, Sociolinguistas, Psicolinguistas, Analistas do discurso, dentre outros. Esses estudos trazem concepções que vão desde as práticas tradicionais de leitura até a concepção de que a leitura é um processo social, interativo e discursivo entre leitor e texto. Esta última abordagem é a que adotamos em nossa proposta didática.

Nesse sentido, a concepção de leitura pela perspectiva interacionista compreende que o processo de leitura é uma atividade cognitiva que ocorre nos processamentos “bottom up” (ascendente) e “top down” (descendente), e que abrange desde a decodificação até a compreensão global do texto e a realização de inferências. Para Leffa (1996, p. 30), “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas na interação social em que ocorre o ato da leitura”. Desse modo, é imprescindível que o docente trabalhe tanto a leitura como a escrita como prática interativa e dialógica no processo de ensino e aprendizagem.

No modelo ascendente (botton up), segundo Gough (1976), o leitor faz uma leitura linear do texto frase por frase, palavra por palavra, nesse modelo a linguística estruturalista é privilegiada, sendo que o processo de compreensão se dá unicamente no texto, sem levar em consideração o contexto de produção.

Já o modelo descendente (top down), o foco está no conhecimento prévio e nos recursos cognitivos, sendo não-linear o processo de leitura. No modelo “top down” o leitor precisa ativar o seu conhecimento linguístico, conceitual e a sua experiência.

O terceiro modelo cognitivo diz respeito às propostas interativas de leitura, baseada na interação entre leitor, contexto e autor (por meio do texto). Desse modo, o leitor ativa seus conhecimentos prévios, levando em conta não apenas aspectos linguísticos, mas também sociais e culturais implícitos ao texto para que assim haja a construção dos sentidos do texto. Esta abordagem traz a leitura como uma prática, uma atividade que precisa ser mais interativa, discursiva e dialógica. De acordo com Kleiman (2016, p. 36), “[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. A leitura engloba múltiplos processos cognitivos que são, portanto, ações inconscientes do leitor, de modo automatizado.

Nos dias atuais, grande desafio posto aos professores é fomentar nos alunos estratégias que proporcionem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades. Solé traz duas concepções acerca do procedimento de leitura:

- O leitor que compreende o que lê, está aprendendo, pois a leitura nos aproxima de múltiplas culturas.
- Inúmeras vezes lemos com uma finalidade clara de aprender. E quando isso acontece, utilizamos uma série de estratégias de leitura. (1998, p. 46)

Um mesmo texto pode ter diferentes leitores e modos de ler, ou seja, dentro de uma prática situada o texto é lido de diferentes maneiras, de acordo com o perfil do leitor, seus objetivos e seus modos de ler, utilizando diferentes estratégias de leitura, que se referem ao conjunto de procedimentos adotados para alcançar um objetivo de leitura.

Kleiman (2016) explica que o leitor possui o conhecimento adquirido ao longo da sua vida e destaca três tipos: conhecimento linguístico, isto é, o conhecimento da própria língua; conhecimento textual, que é o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de textos; e o conhecimento de mundo, ou seja, conhecimento adquirido através de nossas experiências e convívio numa sociedade. A autora reforça que:

[...] a ativação do conhecimento prévio é, portanto, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer

as inferências necessárias para relacionar deferentes partes discretas do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 2016, p.29)

Para Kleiman (2016, p.32), no processo de compreensão da leitura, a exposição dos objetivos e expectativas do texto favorecem significativamente “a capacidade de processamento e de memória”. Sendo esta “capacidade de estabelecer objetivos na leitura uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. (2016, p.37). Assim, quando o leitor estabelece objetivos de leitura chama-se de estratégia metacognitiva, em outras palavras, o leitor tem controle e regula seu próprio conhecimento, formulando hipóteses e fazendo inferências.

Desse modo, a natureza metacognitiva faz o aluno refletir sobre o seu próprio pensamento, ajudando-o a superar as dificuldades e a compreender melhor um texto, sendo um processo dinâmico de construção de sentidos. Desse modo, este ensino é imprescindível para a formação de leitores autônomos, pois diversos textos demandam o uso de diferentes estratégias que são determinadas de acordo com o objetivo de leitura, podendo ser utilizadas antes, durante e após procedimento.

Como enfatiza Solé (1998, p. 41), “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante a ela”. Deste modo, os aspectos envolvidos no processamento da leitura: processamento cognitivo, metacognição e o conhecimento de mundo influenciam as diferentes formas de ler o mesmo texto, contribuindo para a compreensão e a formulação de hipóteses, e estas estratégias de leitura (cognitiva e metacognitiva) são as que adotamos nesse trabalho.

A BNCC (2017, p. 69-73) apresenta quatro eixos de integração da Língua Portuguesa que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. No que se refere à Leitura, ressalta que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente, e ainda, que essas habilidades sejam desenvolvidas de modo integrado ao contexto social de uso, aliados aos textos multissemióticos (não somente o texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som que acompanha o gênero textual) e a participação ativa do leitor/ouvinte/espectador nas atividades de leitura.

Solé (1998, p.46) enfatiza que o aluno “precisa encontrar sentido em ler um texto sobre estratégias de compreensão leitora, isto é, deve saber para que lê, deve se sentir motivado para essa atividade concreta.” Nesse sentido, para que os alunos possam se envolver na atividade de leitura, faz-se necessário motivá-los, estimular o

aprendiz na atividade construtiva, pressupondo o desenvolvimento de atitudes e tarefas que despertem a motivação e o interesse ao longo da leitura. Como menciona a BNCC (2017, p. 73):

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Repensar, planejar e avaliar as práticas pedagógicas acerca da leitura constituem requisitos necessários para desenvolver atividades significativas de leitura. Cabe ao professor, portanto, refletir sobre suas concepções e mediar o processo leitura e escrita, construindo pontes para despertar o gosto pelo ato de ler. Tal prática no contexto escolar enfatiza a atuação do aluno como participante ativo no processo de aprendizado e permite ao professor rever a sua prática docente, deixando de ser transmissor de conhecimento e passando a ser mediador nas interações na sala de aula.

Após discutirmos a leitura como processo social, dinâmico e interativo, na seção seguinte, apresentamos uma breve trajetória e os conceitos sobre a pedagogia dos multiletramentos na escola, sendo uma prática social que ajudará a entender melhor as práticas de leitura.

2.2 Multiletramentos na sala de aula

Diante dos diversos conceitos de letramento, cabe aqui definir e descrever a trajetória e perspectivas conceituais do termo. De acordo com Soares (2009, p. 17-18), a palavra letramento surgiu nas áreas da Educação e Linguística em meados dos anos 1980, devido à necessidade de entender a presença da escrita na sociedade. O termo “letramento” é definido, em inglês, como *literacy* que significa “condição de ser letrado”, isto é:

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17)

Com a criação das políticas públicas que tinha como intuito erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no Brasil, houve a necessidade de distinguir os termos alfabetização e letramento. Sendo o primeiro, uma prática que se encarrega de “ensinar sistematicamente regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos)” e denota ainda “um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua” (KLEIMAN, 2005, p.13). Já a definição de letramento vai além da alfabetização, uma vez que compreende o domínio das práticas sociais que envolve o uso da leitura e da escrita. Soares define letramento como:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2009, p. 18 - 39).

Soares (2009) fala, ainda, que o termo letramento foi mencionado pela primeira vez no livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em 1986, por Mary Kato. Em 1988, o livro da pesquisadora Leda Verdiani Tfouni, “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” traz uma distinção entre os termos Alfabetização e Letramento. E, por volta de 1995, o verbete passou a ser utilizado com uma maior frequência em textos acadêmicos, tornando-se objeto central de pesquisa, como ocorreu em “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, elaborado por Ângela Kleiman.

No início dos anos 80, o termo letramento estava relacionado à Alfabetização e às práticas sociais, sendo sempre mencionado no singular, o verbete passou a ser usado no plural – letramentos. Com os novos estudos sobre o letramento, desenvolvidos sobretudo por Brian Street, o autor observou que existem várias formas de letramento, “letramentos múltiplos”, o qual varia em tempo, espaço, situações e relação de poder (STREET, 2003).

Em 1996, criou-se um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo Nova Londres (GNL), que publicou um manifesto intitulado “A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Nesse manifesto, o grupo abordou discussões sobre “os novos letramentos na sociedade contemporânea”, que abrangem não apenas as

Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), como também, a diversidade cultural e social de um mundo globalizado (ROJO, 2012, p.11-12).

Soares (2009, p. 39) define letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.”

Essa breve trajetória histórica apresenta resumidamente os pressupostos teóricos que embasam nossa proposta didática, uma vez que, as possibilidades de novas práticas, que articulem melhor o aluno e as diferentes esferas das atividades humanas, tornou-se uma necessidade no ambiente escolar.

Assim, as novas formas de edição e produção de textos que circulam nas sociedades globalizadas implicam multiletramentos, as quais provocam intensas mudanças relativas aos meios de informação e comunicação. O conceito da pedagogia dos multiletramentos, perspectiva teórica dessa pesquisa, citado por Rojo (2012), traz consigo o prefixo “multi” que engloba dois tipos de letramento da atualidade: a “multiplicidade de linguagens”, que envolve diferentes semioses e mídias para a produção dos textos multimodais e a “pluralidade e diversidade cultural”, caracterizada pelas produções culturais letradas dos autores/leitores em circulação social.

Por essa razão, levamos em conta as perspectivas teóricas voltadas para a pedagogia dos multiletramentos. Kalantzis e Cope (2008a) enfatiza a relevância da criação de contextos de aprendizagem que estimulem a sensibilidade dos alunos na sociedade atual. Além disso, fatores de ordem cultural e a construção da identidade do alunado fazem parte do processo de formação do conhecimento. Logo, os autores propõem uma busca por uma pedagogia de multiletramentos como uma possibilidade de ensino que valoriza as formas de linguagem verbal e não verbal e tem como personagem central o aluno, sendo este protagonista no processo de construção de conhecimento e não mero consumidor da aprendizagem.

Para isso, é relevante considerar três elementos: os modos de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem e o contexto dos alunos. Neste cenário, consideramos a aprendizagem de leitura e escrita de textos multissemióticos que englobem diferentes linguagens. Para Knobel e Lankshear (2007) é fundamental fomentar a aprendizagem significativa no ambiente escolar, uma vez que é construída nas

práticas sociais de linguagem, sendo que boa parte dessa aprendizagem é compartilhada nas interações entre leitor/produtor em ambientes digitais.

A BNCC (2017, p. 68) ressalta que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.

Partindo dessa premissa no qual a BNCC contempla os multiletramentos, nas suas diferentes linguagens e semioses, é relevante que a escola e o professor (re)conheçam e valorizem a pedagogia dos multiletramentos como prática pedagógica que permite aos estudantes ampliar o uso da língua/linguagem, sobretudo em leitura e produção, em práticas situadas de linguagem.

Assim sendo, a concepção de multiletramentos transborda a diversidade de linguagens e cultural que o ser humano precisa para participar da vida em sociedade. Kalantzis e Cope (2006a, p. 139) mencionam que a escola precisa, portanto, desenvolver nos alunos a “habilidade de se expressar e representar identidades multifacetadas” de acordo com os diferentes contextos sociais. Buscando, assim, um pluralismo integrado no ambiente escolar. Isso significa que a escola deve incluir em seu currículo novas competências e habilidades, fazendo uso de uma crescente variedade de linguagens, mídias e discursos. Para tal, se faz necessário considerar a questão cultural dos alunos, chamadas por Kalantzis e Cope (2006b) de “práticas situadas” ou “aprendizagem situada”, ou seja, para os autores a pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas do alunado, conforme seus interesses e estilos de vida a fim de serem capazes de criar consciência e ampliar suas práticas em outros contextos culturais.

Devemos atribuir uma maior dialogicidade entre as novas linguagens tecnológicas e o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, ampliando as buscas por espaços educacionais mais interativos e participativos. O que oportuniza diferentes níveis de interação e de linguagens, alargando a colaboração e flexibilidade na sala de aula, aliando ou não as ferramentas digitais aos materiais didáticos impressos.

Dionísio (2006, p. 131) menciona que “na atualidade uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. A pedagogia dos multiletramentos busca, desse modo, atender as necessidades que surgiram na sociedade contemporânea, que envolve a multiplicidade de linguagens e mídias presentes na produção de textos (multimodalidade).

Nesse sentido, é cada vez mais comum a presença e uso de textos semióticos e multimodais, o que necessita de uma prática de ensino condizente com essa realidade social e cultural. A noção de letramento surgiu como uma forma de elucidar o impacto dos textos em todas as esferas da sociedade. Para Kleiman (2005, p, 10), o letramento envolve práticas sociais em que se usa a escrita, sendo a prática de letramento um conjunto de atividades “visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.”

Para Knobel e Lankshear (2007, p.01), “compreender os letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural significa que a leitura e a escrita só podem ser compreendidas nos contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas às quais são integrantes, das quais fazem parte.”¹

Essa definição confirma a importância de a esfera escolar desenvolver, com uma maior ou menor intensidade, uma pedagogia dos multiletramentos, proporcionando aos alunos o reconhecimento de textos e discursos próximos da realidade social e cultural, a fim de que eles reflitam sobre seus discursos e suas práticas sociais.

Assim sendo, faz-se necessário explicar sobre o conceito de multimodalidade o qual é recorrente em nosso projeto de pesquisa. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade engloba diversos modos de manifestação da linguagem, associados a fala, gestos, texto, imagens, sons dentre outros. Com isso, a multimodalidade pressupõe a coexistência de dois ou mais modos de linguagem, pois o texto multimodal denota no seu corpus mais de uma semiose (palavras, cores,

¹ Tradução livre.: literacies from a sociocultural perspective means that Reading and writing can only be understood in the contexts of social, cultural, political, economic, historical practices to which they are integral, of which they are a part.

imagens, formato de letra, sons por exemplo). Para Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade se faz presente nos textos produzidos, que é constituído de vários modos semióticos. Duarte (2008, p. 34) define esses modos como “o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros”.

Tais práticas e conceitos requerem dos professores reflexões acerca do ensino da leitura na sala de aula, pois as práticas sociais ampliam a noção da pedagogia dos multiletramentos na sociedade atual. Como ressalta Rojo (2009, p.108):

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares [...] e para alguns gêneros escolarizados advindos de outros contextos [...] não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Kleiman enfatiza que a prática de multiletramentos não é um método de ensino, mas é “um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas” (2005, p. 10).

Nesse sentido, o conceito de multiletramentos pressupõe o ensino de estratégias que sejam apropriadas aos diversos textos que permeiam a nossa sociedade. Rojo define os multiletramentos como:

práticas de trato com os textos multimodais ou multisemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2017, p. 4)

É preciso, portanto, entender as demandas sociais do mundo contemporâneo com o intuito de mobilizar a escola como formadora de cidadãos críticos e reflexivos, pois é papel da escola relacionar o universo social aos diversos textos e discursos.

Vivemos a era tecnológica, em que as formas de interação do indivíduo estão ligadas às novas tecnologias. Desse modo, a presença de múltiplas linguagens no processo de leitura provoca uma reflexão e revisão das práticas pedagógicas na sala de aula. Outro ponto a destacar é necessidade do uso de novas ferramentas, além de

textos escritos, impressos, imagens, vídeos, áudios e diagramação. Para Rojo (2012, p.21) “São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessárias novos e multiletramentos”. Esse é o seu caráter não multi-, mas hiper: hipertextos e hiperlinks. Desse modo, o desafio não são os textos multimodais e hipermediáticos, e sim as práticas escolares de leitura/escrita que ainda são restritas e insuficientes. Dialogando com Xavier (2013, p.47):

[...] a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma precisa despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua real função social, qual seja, visualizar necessidades, propor soluções inovadoras e preparar os aprendizes para implantá-las.

Dessa maneira, é notório que as práticas de multiletramentos vivenciadas dentro do ambiente escolar não condizem com a realidade do alunado, tendo como consequência a desmotivação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o aluno não vê práticas que façam sentido para a sua vida. Precisamos, portanto, que os alunos encontrem na sala de aula um espaço para a construção de múltiplos textos e linguagens, fazendo ressignificar o texto.

A formação de um leitor proficiente reforça o papel dos multiletramentos na sala de aula, possibilitando práticas de leitura e escrita que valorizem a cultura escolar e, também, as diversas culturas locais que estão no entorno da escola.

Dionísio (2011) reflete sobre as novas formas de interação, carregadas de elementos semióticos, entendendo os gêneros textuais como multimodais.

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavra e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139)

Desse modo, nota-se que a multimodalidade textual é constituída de elementos tanto linguísticos como sociais e culturais. Tal conceito, contribui, significativamente, para desenvolver a competência leitora diante das múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais. De acordo com Marcuschi (2008, p.20):

Os gêneros se configuram de maneira plásticas e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e dos mais variados suportes. Exercem funções socio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.

Nessa perspectiva, encontram-se na interação entre os gêneros textuais e os recursos semióticos as funções socio-cognitivas que desempenham um papel fundamental nas atividades de leitura, atribuindo ao aprendiz participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

Buscamos, portanto, construir uma proposta de leitura que favoreça o ensino reflexivo, dinâmico, interativo e colaborativo para a formação de leitores autônomos e críticos na escola e no mundo que ultrapassa seus muros. Como reforça a BNCC (BRASIL, 2017, P.66) “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.”

Assim sendo, essas novas formas de interações sociais trazem novos desafios e reflexões para educadores e professores. Como ressalta Xavier

O novo período que agora se vislumbra no cenário da inserção das tecnologias nas escolas parece concentrar-se na busca pelas formas mais eficazes de utilizá-las no auxílio ao trabalho docente em face à diversidade de questões e conteúdos que constituem as diferentes disciplinas do currículo escolar. (2013, p.43)

Entretanto, sabemos que a realidade das escolas públicas, em sua maioria, não está inserida nesse cenário tecnológico, uma vez que uma grande parcela das escolas não disponibilizam computadores, acesso à internet, nem uma formação acerca do letramento digital para os professores. Além disso, em boa parte destas instituições de ensino, não possui equipamentos básicos como máquina de xerox, datashow, retroprojeto, um notebook e/ou até mesmo uma boa rede de conexão sem fio à disposição dos professores. Diante desse contexto, contemplar a cultura digital em suas diferentes linguagens e letramentos como menciona a BNCC (2017) está longe de ser alcançada na maioria das escolas públicas. Para Moran (2008, Aprendizagem significativa):

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos.

Não há receitas fáceis, nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida nos seus métodos, procedimentos, currículos. A maioria das escolas e universidades se distanciam velozmente da sociedade, das demandas atuais. Sobrevivem porque são os espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado. [...]

[...] A escola precisa partir de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse. Precisa de bons gestores e educadores, bem remunerados e formados em conhecimentos teóricos, em novas metodologias, no uso das tecnologias de comunicação mais modernas. Educadores que organizem mais atividades significativas do que aulas expositivas, que sejam efetivamente mediadores mais do que informadores (MORAN, 2008).

Para isto, faz-se necessário não apenas a inclusão de equipamentos digitais no espaço escolar, mas a formação continuada dos professores e educadores para a utilização pedagógica de elementos multimodais, engajadas na concepção dos multiletramentos. Uma vez que a formação continuada oportuniza ao professor o desenvolvimento de uma prática que atenda as expectativas e realidade do alunado.

Nos dias atuais, há uma maior preocupação dos professores em trabalhar os gêneros textuais aliados aos multiletramentos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Lemke (2000, p. 269, apud DIONÍSIO, 2006, p. 140), os multiletramentos e os gêneros multimodais podem ser ensinados, porém, é preciso que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais são valores e limitações.”

Desse modo, compete ao corpo docente refletir e propor práticas de multiletramentos para aprimorar habilidades de leitura e produção de texto necessários aos alunos dentro da cultura digital. E, ao mesmo tempo em que demanda da escola uma postura de ensino que inclua os multiletramentos, uma vez que, é dever da escola e do professor propor práticas de aprendizagem efetivas em sala de aula. Como ressalta Gomes (2017, p. 33) “A inclusão do texto digital requer um novo olhar para os alunos, que assumem uma postura participativa, por dominarem essa linguagem com autonomia. Para isso, o professor deve executar suas aulas a partir dos multiletramentos”.

Diante disso, através dos recursos tecnológicos, o aluno tem a possibilidade de ampliar e compartilhar a sua produção textual. O aplicativo Canva pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, possibilitando novas formas de acesso à

informação e, ainda, novas formas de ler e escrever. Logo, esta ferramenta foi, inicialmente, idealizada para este trabalho como um meio para a produção do diário virtual, proporcionando uma aprendizagem por meio da pedagogia dos multiletramentos.

2.3 Canva: ferramenta de design gráfico

O Canva é uma ferramenta gratuita de design de conteúdos gráficos, gratuita e simplificada, direcionada às pessoas que não possui muito domínio dos softwares de edição, como o Photoshop. Atualmente é utilizado tanto por amadores quanto por profissionais. Essa plataforma foi fundada em 2012, na Austrália, com a finalidade de criar uma forma fácil de produzir conteúdos visuais atraentes, possibilitando a criação de peças de design e edição de imagem. A ferramenta também possui a versão para smartphones (aplicativo), lançada em 2017.

O Canva usa o formato de arrastar e soltar e disponibiliza um grande número de layouts que podem ser usados na criação como fotografias, imagens, gráficos, formas, cores, fontes, animações, elementos gráficos, vídeos, dentre outros. Ele também fornece diferentes formatos templates para diversas finalidades: animações em redes sociais, apresentação, capas de caderno, infográficos, convites, relatórios, cartaz, newsletter, folha de atividades, etc. A sua interface é tão intuitiva que permite selecionar o tipo de conteúdo que se quer produzir e o tipo de template com os ajustes necessários para o que foi idealizado, como exemplo o diário pessoal.

Para esclarecer melhor o modo de usar, resumiremos um passo a passo:

1. Escolha um template - sugestão: digite em *buscar*- capa de livro;
2. Escreva o texto – edite a fonte, tamanho, cor, espaçamento e posição do texto;
3. Use a imagem perfeita – faça upload de imagens da galeria do seu celular ou computador; ou escolha uma foto ou ilustração do acervo;
4. Edite imagens como desejar;
5. Compartilhe seus designs pelo Whatsapp, Instagram, e-mail ou salve sua criação.

Criamos, ainda, um tutorial específico para a produção do diário, que foi passado na sala de aula para os alunos do 8º ano e compartilhado no grupo do Whatsapp dos alunos, ver tutorial em anexo 4.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017, p. 66) enfatiza que “As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam possíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.” Sendo assim, o Canva é uma ferramenta de edição e produção de conteúdos de grande relevância no trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, uma vez que ele permite produzir e configurar textos multissemióticos e, ainda, publicar e compartilhar essas produções. Logo, as ferramentas tecnológicas, que dispomos hoje, favorecem a motivação da leitura e produção textual, esta atividade diária no espaço escolar contribui para criarmos novos hábitos de leitura e escrita.

2.4 Gêneros textuais como práticas comunicativas: o diário pessoal

É fato que as concepções relacionadas às práticas discursivas mudaram ao longo do tempo e isso deve-se aos estudos referentes à Linguística de Texto e aos Gêneros Textuais. Desse modo, torna-se um desafio utilizar atividades comunicativas que tenham como eixo o texto.

Ao longo da história, o ensino e concepção de língua vêm sofrendo variações. Nos dias atuais, a língua passou a ser um instrumento de comunicação de caráter interativo, cultural, histórico e, sobretudo, social. Como afirma Marcuschi (2007, p. 77), “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não apenas simples decorrência de suas virtudes imanentes”. A língua, pois, é definida como uma atividade constitutiva, capaz de expressar sentimentos, emoções, ideias, valores e crenças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa destacam que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem, é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem na sala de aula situações de outros espaços que não o escolar; [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua funcionalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p.22)

Sob esse prisma, Antunes (2009, p.53) traz a noção de língua como “um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, regulado por comunidades de falantes”. Desse modo, os usos da língua não se materializam em orações fragmentadas ou frases isoladas, mas emergem das necessidades de interações sociais em função da comunicação concreta. Sendo assim, é importante refletir e repensar o trabalho na sala de aula como um ambiente interativo, aberto, dialógico e dinâmico para o ensino e aprendizagem.

Segundo Bakhtin (2014, p.160):

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu valor vital e torna-se realidade.

A língua/linguagem, portanto, concretiza-se na vivência e na relação com o outro, estabelecendo um caráter dialógico. Nesse sentido, surgem as práticas sociais que se realizam em gêneros textuais. Parafraseando Antunes (2009, p. 53), é necessário aproximar-se das práticas sociais para que assim possamos atingir as práticas discursivas, tornando a produção textual mais significativa.

Os gêneros textuais assumem, pois, o centro das práticas de linguagem, como enfatiza a BNCC sobre o trabalho com o texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.65)

Em razão disso, percebemos que o ambiente escolar é um espaço favorável para o ensino dos gêneros, desenvolvendo a linguagem e, ainda, as vivências e cultura do aluno em situações autênticas de uso.

Estabelecer relações na sociedade através da linguagem é uma atividade discursiva determinada pela situação comunicativa, no uso de produções textuais na modalidade oral ou escrita. O texto é, desse modo, constituído de um contexto sociocultural e faz significar o aprendizado da linguagem.

Segundo os PCN (1998), as atividades de ensino precisam contemplar a diversidade de textos e gêneros, o que deve fazer com que o texto assuma papel

fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, nos diversos gêneros discursivos presentes nas diferentes esferas sociais.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.65):

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.65).

Na sala de aula, os gêneros textuais estão relacionados ao ensino e à aprendizagem, uma vez que as formas de comunicação são estabelecidas através das interações em diferentes situações de uso. É imprescindível, desse modo, uma discussão acerca dos gêneros de textos. Para Geraldi (2002, p. 63), “a sala de aula é um espaço de reflexão sobre os diferentes textos (orais e escritos) produzidos em situações sociais conhecidas pelos alunos”. Desse modo, a escola precisa incentivar produções textuais, na modalidade oral e escrita, partindo do contexto social e imediato do aluno.

Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros textuais e da leitura transcende uma recepção passiva dos alunos, visto que a produção de gêneros comunicativos faz parte do nosso cotidiano. Com isso, Marcuschi esclarece que:

Os gêneros textuais surgem e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2007, p.19)

Outro ponto importante é que os gêneros textuais permeiam a nossa sociedade, impregnando as ações comunicativas do indivíduo. Desse modo, os gêneros institucionalizados nos meios sociais tornam-se instrumentos de ensino, uma vez que favorecem o aprimoramento das capacidades de linguagem dos alunos. A esse respeito, afirma Schneuwly (2004, p.25) o gênero é um “megainstrumento” que se configura através dos “vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Na perspectiva da BNCC (2017, p. 74), o eixo de produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e

projetos enunciativos”. Reiteramos aqui, o gênero textual como ferramenta que serve de suporte para as práticas de linguagem e é, através desta ferramenta, que as atividades comunicativas se materializam nas práticas do aluno.

Assim, os gêneros são considerados como instrumentos de ensino que fornecem mudanças significativas em torno das estratégias de ensino e de seus conteúdos. Falar em gêneros textuais é entender que as formas comunicativas se materializam conforme o contexto social e cultural do indivíduo e que elas se inovam de acordo com a evolução da sociedade, das intenções e das necessidades discursivas. Cabe ao professor avaliar e escolher um gênero que se adeque às necessidades de aprendizagem do discente. Os PCN reforçam a relevância do trabalho com os gêneros, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade efetiva de comunicação do educando, já que os gêneros textuais proporcionam uma maior integração do aluno na sociedade.

[...] desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998. P. 49)

O gênero diário pessoal (diário íntimo), pelo prisma dos multiletramentos, parece ser interessante e atrativo para anos finais do ensino fundamental, pelo fato de ser um gênero próximo ao cotidiano do aluno e de se caracterizar por uma linguagem simples e familiar. Ademais, é um gênero que promove a reflexão individual e discussões pertinentes acerca da vida em sociedade, acontecimentos diários, expressão dos sentimentos, sendo intimista e confidencial. Para Bakhtin (2003, p. 304):

Os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois). O diário íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores.

Esses relatos pessoais registram a rotina, expressam ideias, sentimentos, desejos e frustrações. Além disso, permitem incluir (ou não) elementos semióticos,

como formato e cor de letra, imagens, figuras, trechos de música ou poesias, dentre outros. Apresentam, ainda, uma proximidade temporal com o momento da escrita, como menciona Machado (1998, p. 25):

Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e o ato de produção.

Para Lejeune (1993, p.69, *apud* MACHADO, 1998, p.25), “o diário está no lugar da carta, e a carta no lugar da conversação. Aos outros, falamos; quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles: quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e é isso o diário”.

Dentre os vários gêneros que existem, o diário pessoal favorece a ressignificação da escrita na sala de aula, uma vez que proporciona ao leitor:

[...] a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las. (ARAGÃO, 2016, p.13)

Desse modo, as narrativas sobre si têm a finalidade de descrever acontecimentos cotidianos a partir de uma visão pessoal, fazendo uso de uma linguagem simples que possibilita uma maior familiaridade do aluno com a leitura e produção escrita. Nessa perspectiva, o processo de ensino da leitura e escrita carece de ressignificação, motivar o discente é possibilitar a ele atribuir novos sentidos sobre si e sobre o mundo, construindo a sua própria identidade. Como menciona Leffa (1996) a compreensão do mundo só é possível a partir “das experiências subjetivas”.

Considerando o exposto, entende-se que o ensino e a aprendizagem do gênero diário pessoal contribuem para que ocorra uma maior integração entre linguagem e contexto social e cultural do alunado, ao mesmo tempo em que materializam o estudo da linguagem no cotidiano do aluno. Em “Diário de uma Garota Nada Popular”, um dos livros indicados para leitura deste trabalho, podemos perceber o uso de uma linguagem coloquial, de caráter intimista, confidencial da autora,

expressos na apresentação de local e data específicos diante de uma reflexão pessoal.

Segunda-feira, 2 de setembro

Tá bom. Eu sei que disse que nunca mais ia escrever neste diário. E estava falando sério. Definitivamente não sou daquele tipinho de garota que se joga embaixo das cobertas com um diário e uma caixa de bombons para escrever um monte de coisas melosas sobre o garoto dos meus sonhos, meu primeiro beijo ou de como estou AFLITA com a INCRÍVEL descoberta de que sou uma PRINCESA de um pequeno reino encantado onde só falam francês e que agora vale MILHÕES. (Diário de uma garota nada popular, 2011, p.10)

Machado caracteriza os gêneros íntimos como:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”
- um papel mais acentuado do superdestinatário, no sentido bakhtiniano do termo;
- o estabelecimento de um contrato de confiança entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o agente produtor e o destinatário empírico, quando presente, com a implicação da expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário;
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
- um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;
- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação;
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
- objetivos múltiplos; - a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. (MACHADO, 1998, p. 52-53)

De fato, são vários os aspectos que moldam o gênero diário pessoal, o que motiva um ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo da leitura e escrita a faixas etárias específicas, em especial, por elevarem os próprios alunos a protagonistas da vida em sociedade.

Destacamos ainda que, atualmente, o trabalho com os gêneros textuais transita no ambiente virtual. Desse modo, as novas práticas discursivas são constantemente ressignificadas e organizadas por diferentes linguagens (imagem, som, cores, formatos e estilos de letra, dentre outros). Em vista disso, o gênero textual passa a ser denominado gênero multimodal, pois é constituído de elementos semióticos nas diversas situações de interação social. Como enfatiza Rojo (2012, p.19):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e

práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Nota-se que os gêneros são produzidos para atender às nossas necessidades sociais. Com isso, o gênero diário pessoal inclui modos semióticos diversos que possibilitam novas práticas pedagógicas, favorecendo a inclusão social, como destaca a BNCC, em uma de suas dimensões relacionadas ao trabalho com práticas leitoras, que possui a função de:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2017, p. 70)

São várias as contribuições que a BNCC oferece ao professor de Língua Portuguesa. Entretanto, apesar dessas orientações propor a centralidade do texto, defendendo o trabalho com os gêneros, ela não oferece nenhuma sequência didática para por em prática como trabalhar, de fato, com os gêneros textuais. É sob este cenário que precisamos repensar nossas práticas baseada nas contribuições da Base Nacional e, ainda, nos debruçarmos sobre outros teóricos que apresentam uma sequência didática concreta de como trabalhar os diversos gêneros na sala de aula.

Diante desse contexto, esse novo perfil de estudante requer um novo olhar do professor a fim de promover letramentos múltiplos, contemplando a leitura e escrita como ferramentas de valorização e inclusão social.

Nessa perspectiva, é importante estabelecermos uma relação entre oralidade e escrita no contexto do ensino dos gêneros textuais, considerando as características de cada situação e estrutura, sem supervalorizar a modalidade escrita em relação à oralidade. O uso dos gêneros refere-se, portanto, ao uso da língua nas suas mais variadas formas de comunicação, reafirmando a importância do trabalho com o texto que proporcione melhor conhecimento e compreensão de um determinado gênero pelo aluno. Bazerman (2011, p.106) destaca que, “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais,

desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.

É fato que trabalhar os gêneros textuais seja de suma importância no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que contribui para a participação ativa, significativa e crítica do aluno nas diferentes práticas sociais. Entretanto, é notório que tanto no cotidiano escolar durante a atividade docente, quanto fundamentando-se nos dados oficiais (Prova Brasil², 2017), sabemos que os estudantes apresentam diversas limitações na leitura, compreensão e produção textual, demonstrando um baixo nível de proficiência adequada em Língua Portuguesa. Portanto, é relevante e urgente uma reflexão da escola e equipe docente sobre os desafios relacionados à prática de leitura e escrita, pois existem muitos trabalhos teóricos publicados sobre a temática, a exemplo a BNCC, porém poucos professores estão preparados para colocar em prática, de fato, as teorias acerca das práticas de linguagem contemporâneas (gêneros textuais, textos multissemióticos) dentro e fora dos muros escolares. Nesse sentido, torna-se um desafio a formação e conscientização inicial e continuada dos professores e demais educadores a fim de refletir e inserir os gêneros discursivos e de linguagem no contexto social do aluno atual.

Situo, portanto, o papel do professor na atualidade, que precisa estar sempre se atualizando sobre as novas perspectivas de ensino, como mediador da aprendizagem, que busca enriquecer a sua prática em sala de aula através do aperfeiçoamento e atualização, ao mesmo tempo em que cobra das autoridades competentes uma maior participação e aproximação das escolas públicas, ofertando capacitações e ferramentas digitais acessíveis para o ambiente escolar. Uma vez que, é imprescindível que o docente estimule no aluno o desenvolvimento da reflexão e criticidade através dos gêneros textuais, de modo a estabelecer uma relação entre textos e contextos nas diferentes esferas sociais de uso da linguagem.

² Prova Brasil é uma avaliação de larga escala aplicada pelo INEP que tem como intuito diagnosticar a qualidade da educação oferecida no Brasil. Sendo constituída por questões de Língua Portuguesa relacionadas à leitura e de matemática com foco em resoluções de problemas. Essas provas são aplicadas nas turmas de 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino médio. As médias obtidas favorecem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2.5 Construção da identidade

Quando registramos acontecimentos do cotidiano a partir de uma visão pessoal e intimista, estamos situando nós mesmos e os outros no âmbito de relações sociais, culturais, crenças e valores. Produzir uma página de diário significa, desse modo, entender quem somos e permite, também, compreender o outro e como nós vemos a sociedade. Assim, relatar fatos do dia a dia e suas impressões e emoções sobre eles significa perceber as relações existentes entre o eu e o mundo, observando as vivências diárias que contribuem para a formação da identidade do indivíduo.

Fernández (2001, p. 69) expõe que “a aprendizagem é uma forma de construir espaços de autoria, é um modo de ressituar-se diante do passado”. Ainda para a autora:

Aprender supõe, além disso, um sujeito que se história. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

Sob essa perspectiva, é possível entender que a busca de si mesmo, de uma identidade, perpassa o ser humano ao longo de sua vida. Logo, nota-se que o processo de ensino e aprendizagem precisa de ressignificação, ou seja, fazer com que o educando estabeleça novos significados aos acontecimentos e experiências vivenciadas através das reflexões sobre as narrativas de si. Leffa (1996, p. 35) menciona que “a apreensão do mundo só é possível a partir das experiências subjetivas; e isso é válido não só para a vida real, mas também para as atividades de pesquisa”.

Nesse sentido, o Ensino Fundamental, etapa em que os adolescentes passam por intensas transformações, há uma maior necessidade na busca pela identidade. De acordo com Aulagnier (1991 APUD FERNÁNDEZ 2001):

O adolescente precisa situar-se como o biógrafo de sua história, construir (se) um passado. Reconhecer-se, contando-se ele mesmo o relato acerca de quem esteve sendo até o momento. Antes, na infância, era o “nenê da mamãe e do papai”, porque sua história e, portanto, ele mesmo era relatado pelos maiores. Na adolescência, está diante do desafio e a grande possibilidade humana de narrar a si mesmo, tomando também as imagens, os relatos, as recordações que os adultos lhe oferecem e lhe ofereceram sobre sua infância, mas, nesse momento, podendo ser ele mesmo o autor desse relato. (AULAGNIER, 1991 apud FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

Desse modo, a sala de aula é um local propício para refletir acerca da construção da identidade do aluno. Com isso, as atividades que envolvem a produção escrita, através das narrativas de si, proporcionam práticas significativas de linguagem, já que este gênero requer o uso da linguagem de modo interativo entre o eu e o mundo. Ressaltamos, portanto, a relevância do gênero diário pessoal como uma atividade de escrita de caráter pessoal, intimista, familiar e social, isto é, mesmo quando o ser humano carrega suas memórias e experiências vividas, ele está inserido em um determinado contexto sociocultural, e é este contexto que consolida os seus registros pessoais.

Nessa perspectiva, os relatos sobre si sofrem influência da classe social, das relações familiares, da escola e dos grupos de referência do indivíduo, contribuindo para construção da identidade. Logo, pode-se dizer que essa prática de relatos, no qual o narrador é o sujeito personagem da história e, ao mesmo tempo, em que a narrativa é o registro das experiências humanas, situando-as no tempo. Em outras palavras, o gênero diário pessoal é uma alternativa para que o aluno atribua novos significados aos acontecimentos do cotidiano, contribuindo para a construção da sua identidade.

3. METODOLOGIA

Levando em consideração a necessidade de desenvolver a competência leitora e escritora do aluno por meio do gênero diário pessoal, propomos a produção de um Caderno Pedagógico (CP), voltado para a turma do 8º ano do ensino fundamental, o qual fornecerá ao professor um material pedagógico que promove a promoção da pedagogia dos multiletramentos e o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos. Com isso, embasamos o projeto em Sequência Didática (SD), de acordo com a proposta de Schneuwly e Dolz (2004). O ensino da comunicação, seja oral ou escrito, Schneuwly e Dolz (2004, p.51) “pode e deve” ser ensinado de forma sequencial e sistemática. Os autores propõem uma “sequência didática”, que é definida como uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem”.

Os autores afirmam que o intuito de trabalhar a SD é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa situação de comunicação” (2004, p.97)

Os PCN (BRASIL, 1998) recomenda a utilização a adoção das sequências didáticas na sala de aula:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados (BRASIL, 1998, p. 88)

Com isso, nota-se que a SD constitui uma ferramenta pedagógica para o ensino de gênero textual, uma vez que possibilita a organização o planejamento e organização sistemática das atividades a serem desenvolvidas.

Desse modo, buscamos explicitar o desenvolvimento da pesquisa, a proposta didática e os resultados a serem alcançados. Apresentaremos ainda, os livros escolhidos como material didático, bem o Canva, ferramenta de designer utilizada, os quais foram de grande contribuição no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Logo, este capítulo contextualiza o locus, o corpus, os sujeitos, o material didático e, ainda, analisa os resultados a serem alcançados. Com esta prática, nasce a

necessidade de refletir sobre nossa prática pedagógica a fim de sermos capazes de repensar e inovar no contexto atual da sala de aula.

Por se tratar de uma investigação científica, relacionadas às práticas pedagógicas, optou-se pela investigação-ação, também conhecida como pesquisa-ação, a qual se caracteriza por ter o pesquisador como parte integrante do espaço escolar, e, deste modo, as ações desenvolvidas influenciam diretamente as relações que são estabelecidas entre participantes e pesquisador. Em consonância com o conceito apresentado por Kemmis e Mc Taggart (1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248), a pesquisa-ação é:

uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação se caracteriza por adotar um modelo metodológico que enfatiza a intervenção do pesquisador junto a comunidade escolar pesquisada. Com isso, as pesquisas realizadas apresentam a participação de todos os envolvidos, a intervenção da realidade pesquisa, a problematização e, sobretudo, a possibilidade de atuar em outras realidades que se assemelham àquela que foi pesquisada.

Desse modo, reiteramos que a pesquisa-ação no âmbito educacional se define como mais método adequado para esse trabalho, estabelecendo entre a docente pesquisadora e os alunos participantes uma relação de confiança, condição imprescindível no processo de leitura e produção textual.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos. (TRIPP, 2005, p.445).

Em sua fase inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico com o intuito de nortear o trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre gêneros textuais, estratégias de leitura e letramentos na escola. Baseado no aprofundamento teórico e no contexto vivenciado na sala de aula, delimitou-se o corpus da pesquisa, o gênero diário pessoal.

Com o corpus delineado, analisaram-se a estrutura, a linguagem e os elementos semióticos usados no livro Diário de um banana, de Jeff Kinney, além disso, foi diagnosticado o perfil dos alunos e as possibilidades pedagógicas a serem aplicadas. Assim sendo, o livro analisado apresenta elementos verbais e não verbais, linguagem simples e um caráter intimista, que se torna atrativo para o aluno, favorecendo a utilização em sala de aula. Como menciona Solé (1998, p.43), “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. Logo, espera-se que o trabalho em desenvolvimento contemple os objetivos a serem alcançados e possibilitem para os alunos novas leituras e aprendizagens.

3.1 Ambiente escolar

A escola escolhida como campo de pesquisa possui porte médio com: 09 (nove) salas, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) sala de professores, 06 (seis) banheiros, sendo 03 femininos e 03 masculinos e 01 (uma) biblioteca. A unidade de ensino funciona em dois turnos, do 3º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo a única escola com fundamental II, situada na zona rural do povoado Jenipapo, município de Lagarto.

A cidade de Lagarto fica localizada a 75 km da capital, Aracaju, no agreste sergipano, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) possui cerca de 103 576 habitantes. As principais atividades econômicas são o cultivo do tabaco, plantas cítricas e da mandioca.

O Jenipapo é um dos maiores povoados do município de Lagarto, tendo como principal economia a agricultura. Sendo constituído de famílias em condições socioeconômicas diversificadas. A maioria dos pais são trabalhadores rurais, professores, apresentando renda mensal que varia de um a quatro salários mínimos. A escolarização dos pais, em sua maioria, possui nível fundamental a médio; em seguida, ensino superior completo e ainda, pós-graduação (especialização).

No seu corpo docente, a instituição de ensino conta com 23 (vinte e três) professores, 01 (uma) diretora e 02 (duas) coordenadoras pedagógicas. O corpo

discente é composto por 486 (quatrocentos e oitenta e seis) alunos, sendo oriundos da área rural e de baixa renda.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa fazem parte da Geração Z, também conhecida como nativos digitais, pois nasceram e cresceram em meio ao desenvolvimento tecnológico entre 1995 e 2005. Desse modo, na atualidade, os adolescentes fazem uso de diversas formas tecnológicas e isso muda a dinâmica e olhar do educando para as aulas tradicionais, assim, torna-se um desafio para o professor oferecer atividades que utilizem as ferramentas digitais, dinamizando e atraindo o interesse do alunado para dentro da sala de aula. É importante salientar que essa geração é formada por indivíduos estão constantemente conectados através de dispositivos portáteis

Nesse sentido, há um distanciamento entre escola, professor e aluno nos dias atuais, pois, em sua maioria, com relação a metodologia e perspectivas das escolas no século XXI permanecem arcaicos e tradicionais, com professores do século XX e alunos do século XXI. Esta desproporção aponta para a necessidade de mudança nas práticas metodológicas no ambiente escolar, diante do novo perfil de aluno, uma geração que utiliza diferentes recursos tecnológicos, sobretudo as redes sociais, e, ao mesmo tempo, que valoriza as interações pessoais. Desta forma, a geração Z tem uma mente aberta e se dispersa ligeiramente das atividades, sendo que eles possuem uma maneira própria de se relacionar com o conhecimento e aprendizagem, sendo influenciados diretamente pela tecnologia. “Como receberam muita atenção e cuidados na infância, os integrantes da geração Z desenvolveram gostos, crenças e opiniões próprias, o que impacta diretamente suas escolhas educacionais.” (AVACINI, 2019).

Desse modo, a solução para atrair essa geração é a inserção deles no ambiente que já faz parte do seu contexto: o ambiente virtual, através do uso de textos multimodais na sala de aula e mais dinâmicas e significativas.

Os alunos do 8º ano do turno vespertino foram distribuídos em três turmas (A, B e C). A pesquisa foi realizada na turma A, que possui 26 (vinte e seis) alunos matriculados em 2018, mas apenas 22 (vinte e dois) alunos frequentam regularmente

as aulas. São 13 (treze) meninas e 9 (nove) meninos. A faixa etária varia entre 13 (treze) e 16 (dezesesseis) anos.

Os principais critérios para a escolha da turma A foram:

- a constatação de dificuldades de leitura, compreensão textual e escrita apresentada pelos alunos que realizaram um teste diagnóstico (em anexo 1);
- a assiduidade e a participação dos alunos durante as aulas;
- a variável faixa etária (13 a 16 anos);
- a variável local de residência (zona rural).

Apesar de não ser a turma que apresenta os mais baixos resultados quanto aos aspectos citados no primeiro item (há turmas mais deficitárias), pois a turma apresenta características semelhantes nas turmas B e C, consideramos relevante o critério assiduidade/participação porque observamos as condições de aplicação do produto, a receptividade da turma.

Logo no início do ano letivo, foi possível verificar que os alunos eram sujeitos muito diversos entre si e que tinham trajetórias, práticas de letramento e discursos muito diferentes, ora mais semelhantes, ora mais conflitantes.

O nível de conhecimento e compreensão da turma é considerado razoável, apesar das dificuldades apresentadas na leitura e escrita. Em relação a integração dos alunos, houve uma boa relação entre eles, o que proporcionou atividades em grupo. E quanto à participação, demonstraram bastante entusiasmo nas atividades propostas.

3.3. Proposta didática

Como proposta de intervenção, adotamos uma prática significativa de leitura do livro “Diário de um Banana: as memórias de Greg Heffley” (2008), de Jeff Kinney, atendendo às seguintes etapas, propostas por Solé (1998):

I. pré-leitura - trata de ativar o conhecimento prévio do aluno, que engloba seis pontos: ideias gerais; motivação para leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio e estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele. Com a finalidade de provocar a necessidade de ler, ou seja, situar o leitor para que desenvolva uma

aprendizagem significativa, transformando o aluno em leitor ativo, isto é, alguém que sabe por que lê, que agrega seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos perante o texto (p. 89-113);

II. **leitura**, que consiste em um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto, estabelecendo quatro estratégias básicas: ler, resumir, esclarecer e prever (p. 115-128);

III. **pós-leitura**, que compreende a parte das considerações finais, provocando nos alunos a compreensão e a interpretação do que foi lido e, ainda, permite ao leitor unificar as etapas anteriores. Com a finalidade de ensinar a identificar ou a gerar a ideia principal de um texto em função dos objetivos de leitura; construir a síntese ou o resumo do texto; formular e responder a perguntas; trocar informações e opiniões, tendo assim, uma visão crítica do texto (p. 133-160).

Diante das estratégias apresentadas, entendemos que o ensino da leitura por meio do uso de estratégias proporciona ao leitor uma maior capacidade de construção de sentidos no texto.

O desenvolvimento de tais etapas foi realizado em módulos de ensino, com dinâmicas diferenciadas, envolvendo as habilidades de leitura, pesquisa, produção textual e exposição dos trabalhos feitos.

As atividades foram desenvolvidas entre os meses de setembro e dezembro de 2018 e compreenderam 9 etapas. Antes de iniciarmos a sequência didática (SD), apresentamos o projeto à direção e coordenação da escola, que concordou prontamente, colocando-se à disposição para quaisquer necessidades durante a aplicação das atividades, dentro das limitações da escola. Além disso, elaboramos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluído como Apêndice A.

Para essas atividades, os alunos já tinham clareza de que o diário pessoal trata de um gênero discursivo que suscita a reflexão individual, sendo uma ferramenta de transformação em diferentes esferas sociais, cuja modalidade de enunciação do discurso se dá na 1ª pessoa do singular. Então, os participantes tinham como atividade relatar suas experiências; registrar suas rotinas; expressar suas ideias, emoções, desejos, frustrações.

Utilizamos as sequências didáticas (SD) como recurso útil para o desenvolvimento de práticas metodológicas na sala de aula. Através das SD, foram

trabalhadas atividades, de forma sistemática e organizada, para atingirmos os objetivos pré-estabelecidos.

O trabalho com as sequências didáticas (SD) permite integrar as atividades de leitura e escrita, favorecendo o uso do gênero textual. Como ressalta Dolz e Schneuwly, as SD têm como intuito:

Preparar o aluno para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar, desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração. (DOLZ e SCHEUWLY, 2004, p. 110)

São, portanto, utilizadas como suporte no processo de ensino e de aprendizagem da prática de leitura.

As atividades propostas nesta SD foram organizadas, nos quadros a seguir, obedecendo aos seguintes critérios: as etapas da SD; os objetivos a serem alcançados pelos alunos durante a realização do projeto; as atividades a serem realizadas em sala de aula com os educandos; os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades e a duração de cada módulo/aula. Sendo apresentadas a seguir:

3.4 Sequências discursivas e propósitos

Promover atividades significativas de leitura e escrita, apropriando-se da estrutura e da linguagem do gênero diário pessoal e refletindo sobre os aspectos linguísticos e discursivos que o constituem para a construção da identidade do aluno.

Quadro 1. Sequência Didática1: apresentação e motivação

1ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de leitura e escrita do diário pessoal; • Reconhecer e identificar o gênero diário pessoal; • Familiarizar os alunos através da leitura compartilhada, ressaltando os elementos semióticos no texto. 	Livro Diário de um banana pp. 1-20	Uma aula (50 minutos)

- Para iniciar o projeto, é importante que os alunos tenham uma maior familiaridade com o gênero Diário pessoal. Para isso, a professora trouxe algumas edições dos livros: Diário de um banana, de Jeff Kinney; Diário de uma garota nada popular e Desventuras de um garoto nada comum, ambos de Rachel Renée Russell; Querido diário otário, de Jim Benton. No primeiro momento, a professora fez um breve comentário sobre os exemplares e os alunos tiveram a oportunidade de folhear os livros. No segundo momento, antes de iniciar o processo de leitura do texto, ela verifica o que os alunos sabem sobre o gênero, qual finalidade, se já conhecem os livros ou textos semelhantes ou já escreveram algum diário, formulando perguntas e ativando, assim, o conhecimento prévio do aluno. Posteriormente, a professora apresentou, sucintamente, aos alunos o projeto que será desenvolvido com as etapas e objetivos a serem alcançados e, ainda, a ferramenta de produção e edição dos diários, o Canva.
- Em seguida, a professora apresentou o livro Diário de um banana: as memórias de Greg Heffley que será lido pelos alunos, motivando a formulação de hipóteses e fazendo previsões a respeito do livro a partir da capa, título e ilustrações. Logo após, foi distribuído um trecho do livro da página 1 à 20, no formato Pocket Book (livro de bolso), a professora começou a leitura em voz alta, sendo cautelosa com relação aos aspectos de entoação e clareza de dicção. Nessa tarefa, deu ênfase a leitura compartilhada, na qual professor e aluno alternam a leitura do texto.
- Após a leitura, a professora propôs a recapitulação e discussão oral da história, ressaltando os aspectos intimista e confidente do gênero diário pessoal e fazendo o aluno compreender que se trata de um gênero em que eles próprios já o desenvolvem espontaneamente em contextos reais de uso, como em agendas escolares, bilhetes que os pais deixavam para as tarefas domésticas, descrição de eventos em grupos de redes sociais, dentre outros.
- Como atividade extraclasse, solicitou-se um resumo escrito (de poucas linhas 5 a 10) do que entenderam e a sugestão de um subtítulo para o trecho lido.

Quadro 2. Sequência Didática 2: introdução

2ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> + Exibir o filme “Diário de um banana 1” com a finalidade de discutir as características pertinentes ao gênero diário pessoal; + Estabelecer comparações entre o texto fílmico e o texto impresso; + Produzir uma autobiografia a partir de uma atividade dirigida. 	<ul style="list-style-type: none"> + Livro Diário de um banana pp. 1-20; + Filme Diário de um banana 1; + Smart TV; + Atividade na folha 	Duas aulas (50 minutos cada)

- Leitura em voz alta dos resumos da aula anterior. Em seguida, exibição das primeiras cenas do filme “Diário de um Banana 1”, por aproximadamente 20 min. Logo após, os alunos foram convidados a observar e relatar oralmente as principais características do gênero nos recortes do filme assistido, relacionando ao trecho lido na aula anterior. Estabelecendo, assim, comparações e diferenças entre o texto fílmico e o texto escrito, bem como alguns aspectos característicos do gênero íntimo.
- No momento seguinte, foi distribuído aos alunos uma atividade (anexo 2) com a finalidade deles reconhecerem sua própria personalidade e escreverem o primeiro capítulo da sua autobiografia. Logo após, ficou livre para aqueles alunos que quisessem compartilhar, oralmente, com os colegas a atividade produzida, no processo de interação da turma.

Quadro 3. Sequência Didática 3: aprofundamento

3ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Aprofundamento do gênero diário pessoal	<ul style="list-style-type: none"> + Apreender o diário como gênero que registra acontecimentos do cotidiano a partir de uma visão pessoal de caráter intimista e confidente. + Ordenar a sequência do texto; + Contribuir com a recapitulação da história. 	<ul style="list-style-type: none"> + Livro Diário de um banana pp. 21-59; + Cartolina dupla face + Caneta pincel marcador (diversas cores) + Cola + Envelopes 	Duas aulas (50 minutos cada)

- No primeiro momento, a fim de retomar as aulas anteriores, foi questionado aos alunos algumas características referentes ao gênero diário pessoal e anotadas no quadro. Em seguida, a professora solicitou que formassem grupos de 3 a 4 participantes para a realização da atividade. Foi distribuído a cada um dos

grupos um kit contendo cartolina dupla face, cola, piloto e um envelope com trechos recortados do livro. Sendo que cada grupo recebeu um trecho único da história (envelope 1: p 21-23; envelope 2: p. 24-28; envelope 3: p. 28-35; envelope 4: p. 36-40; envelope 5: p.41-46; envelope 6: p.47-53 e envelope 7: p. 53-59). A atividade proposta foi um quebra-cabeça do livro. Foi explicado que cada envelope havia recortes da sequência da história, obedecendo os dias da semana mencionados no livro, as quais se encontravam embaralhadas, eles teriam que ordená-las na sequência correta e depois fazer a colagem no cartaz. Após a realização dessa etapa, solicitou-se aos alunos que respondessem às seguintes questões: a) *Após as leituras realizadas em sala e a explanação do gênero, defina, com suas palavras, o diário pessoal?* b) *Quem tem o hábito de registrar acontecimentos do cotidiano em um diário?* c) *Observe o dia da semana no início da história, por que em um diário é importante anotar o dia em que se escreve?* d) *O diário é escrito em que pessoa do discurso? Por quê?* e) *Quais são os personagens mencionados nesse trecho?* f) *Qual é o acontecimento relatado pelo enunciador?*

- Concluída essa etapa, numa roda de leitura, as atividades foram socializadas, com a leitura em voz alta do texto pelos integrantes do grupo e, conseqüentemente, com a compreensão e discussão da história, obedecendo a ordem cronológica do livro. A professora, nesse momento, enfatiza os elementos semióticos presentes no texto, a linguagem simples e informal, a construção do texto na 1ª pessoa do discurso, a visão pessoal e confidente do enunciador.

Quadro 4. Sequência Didática 4: produção inicial

4ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Produção Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Incentivar a leitura prazerosa do texto; ✚ Estimular a produção escrita através do relato pessoal, da escrita sobre si; 	✚ Livro Diário de um banana pp. 60-75;	Duas aulas (50 minutos cada)

- A professora distribuiu aos alunos, em formato Pocket Book (livro de bolso), a cópia impressa do texto para a leitura silenciosa em sala de aula. Após a leitura foi aberta uma roda de discussão a fim de recapitular o trecho lido. Em seguida,

a professora solicitou a produção de algumas páginas de diário, levando em conta as características do gênero e as condições de produção e enfatizando o uso de diferentes elementos semióticos.

- Como atividade extraclasse, a professora pediu a leitura das páginas 76-102 para a atividade da aula seguinte, que foi disponibilizada no grupo do WhatsApp em formato pdf.

Quadro 5. Sequência Didática 5: compreensão global do texto

5ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Compreensão global do texto	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Formular perguntas sobre o que foi lido; ✚ Compreender o sentido global do texto 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Livro Diário de um banana pp. 76 -102; ✚ Pocket book pp. 103 -135. 	duas aulas (50 minutos)

- Com base na leitura extraclasse, a professora solicitou aos alunos que formassem grupos de 3 a 4 pessoas e formulassem 5 (cinco) perguntas que serão respondidas pelos outros grupos. Em seguida, a professora assumiu o papel de mediador na atividade de perguntas e respostas, esclarecendo ou explicando as dúvidas sobre o texto;
- No segundo momento, a professora distribuiu a cópia impressa das páginas 103 a 135 para a leitura individual do texto e pediu para que os alunos elaborassem um resumo em tópicos das ideias principais do texto.

Quadro 6. Sequência Didática 6: correção e instrução

6ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Correção e instrução	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Orientar a produção textual através do aplicativo Canva; ✚ Revisar os possíveis desvios de ortografia, concordância e regência dos textos produzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Aplicativo no celular Canva ✚ Smart TV ✚ Livro Diário de um banana 	uma aula (50 minutos)

- A partir das primeiras produções dos alunos, a professora pontuou os principais desvios de ortografia, concordância e regência no quadro, de forma coletiva e, individualmente, ela repassou por escrito as orientações para correção.
- Em seguida, a professora tratou de situar o aluno para o uso do aplicativo, no que se refere à produção e edição dos textos, dentro da plataforma de design do Canva. Como a escola não possui computadores, nem a rede wifi não

funciona, a professora organizou o tutorial do aplicativo Canva, em formato de slides, que foram apresentados na smart TV da escola (ver em anexo 4).

- Após a orientação, foi repassada a atividade domiciliar, para que os alunos reescrevessem os seus relatos, fazendo as devidas correções, com consecutiva editoração no aplicativo Canva. Sendo que a primeira versão do aluno foi enviada, individualmente, para o professor através do aplicativo WhatsApp para posterior avaliação da professora.

Quadro 7. Sequência Didática 7: leitura em equipe

7ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Leitura em equipe	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a leitura dramatizada do texto; Fomentar a construção da identidade do aluno. 	Livro Diário de um banana pp. 136-217;	Duas aulas (50 minutos cada)

- A professora pediu para que os alunos formassem 5 (cinco) grupos e distribuiu um trecho impresso do livro no formato Pocket Book, sendo que cada grupo recebeu um trecho diferente do livro a fim de finalizarmos a leitura da obra. Desse modo, a divisão foi a seguinte: grupo 1, Janeiro p. 136-155; grupo 2, Fevereiro p. 156-178; grupo 3, Março p.179-189; grupo 4, Abril p.192-200 e grupo 5, Maio e Junho p. 201-217. Logo após, a professora solicitou que fizessem a leitura silenciosa do texto e em seguida, a equipe deveria apresentar em sala de aula uma leitura dramatizada do trecho lido com o intuito de verificar a clareza, desenvoltura, fluência e entoação na leitura;
- Em seguida, a professora abriu uma discussão da obra lida, fomentando a importância da construção da identidade do aluno no contexto social em que vivem.

Quadro 8. Sequência Didática 8: produção final

8ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Produção final	<ul style="list-style-type: none"> Rever e revisar o relato pessoal para apresentação; Produzir o diário pessoal definitivo para a finalização do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicativo Canva Notebook 	Uma aula (50 minutos)

- Nesse módulo, depois de avaliadas as primeiras versões da produção de cada aluno, no formato Canva, a professora repassou individualmente as

orientações para a versão final, bem como os alunos receberam esclarecimentos sobre a apresentação do trabalho.

- Como a escola não disponibiliza rede wi-fi, os alunos realizaram o trabalho de editoração da versão final em casa. Nesse momento, o aluno se preocupou não só com a escrita linear, mas também com as mídias que serão usadas, com as semioses que irão compor seu texto. Além disso, teve quatro (04) alunos que não tinham smartphone, computador ou notebook, a fim de que eles não fossem excluídos da atividade, estes formaram duplas com colegas que tinham o instrumento tecnológico.

Quadro 9. Sequência Didática 9: apresentação

9ª ETAPA	OBJETIVO (S)	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o diário pessoal através do aplicativo Canva na sala de aula; Socializar os trabalhos produzidos; Refletir sobre o processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Smart TV Smartphone 	Duas aulas (50 minutos cada)

- Nessa etapa final, foi realizada a apresentação das produções finais em sala de aula com o intuito de socializar os trabalhos feitos com os colegas e de refletir sobre o processo de aprendizagem, por meio de retomadas dos elementos aprendidos e estruturados durante o desenvolvimento das atividades de leitura;
- Após as apresentações a professora fez as suas considerações finais e sugeriu a leitura de outros livros do gênero diário pessoal como: Diário de uma garota nada popular e Desventuras de um garoto nada comum, ambos de Rachel Renée Russell; Querido diário otário, de Jim Benton; O diário de Anne Frank, de Anne Frank. E a sugestão de alguns filmes: a trilogia de filmes de O diário de Bridget Jones; o Diário da Princesa e os demais filmes de Diário de um banana.
- A professora também solicitou que compartilhassem as produções através do aplicativo WhatsApp para leituras posteriores dos colegas.

Espera-se, com o desenvolvimento dessa proposta, que o aluno participe ativamente das atividades e desenvolva capacidades de leitura, produção das linguagens na modalidade oral e escrita.

4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Neste capítulo, temos como objetivo analisar o modo como os alunos produziram seus textos, observando estruturas de proximidade e de distanciamento do gênero diário pessoal e as condições de produção. Observaremos também o uso de diferentes modalidades de linguagem, verbal, não verbal, imagética, sonora, dentre outras e empregando aspectos linguísticos adequados à construção textual e discursiva do gênero. Além disso, observamos se o desenvolvimento da Sequência Didática (SD) contribuiu, positivamente, para a construção da identidade do aluno dentro do contexto social e cultural em que vive.

A análise das produções finais dos alunos parte dos seguintes critérios: estrutura composicional do gênero, articulação das multissemiões, aspectos linguísticos e construção da identidade do alunado.

A estrutura composicional do gênero apresenta a experiência vivida ou acontecimentos marcantes na vida do narrador, relatado em 1ª pessoa, de caráter intimista e confidente, levando em conta a linguagem adequada ao gênero e situando as narrativas de si em tempo e lugar.

Já a articulação das multissemiões denota o uso de diferentes modalidades de linguagens como verbal e não verbal, diagramação, imagens estáticas (fotos, ilustrações, tratamento de imagens), sonora (áudio, música, gravação de voz) em imagens e vídeo (animações, videocliques, imagens em movimento filmadas ou digitalizadas).

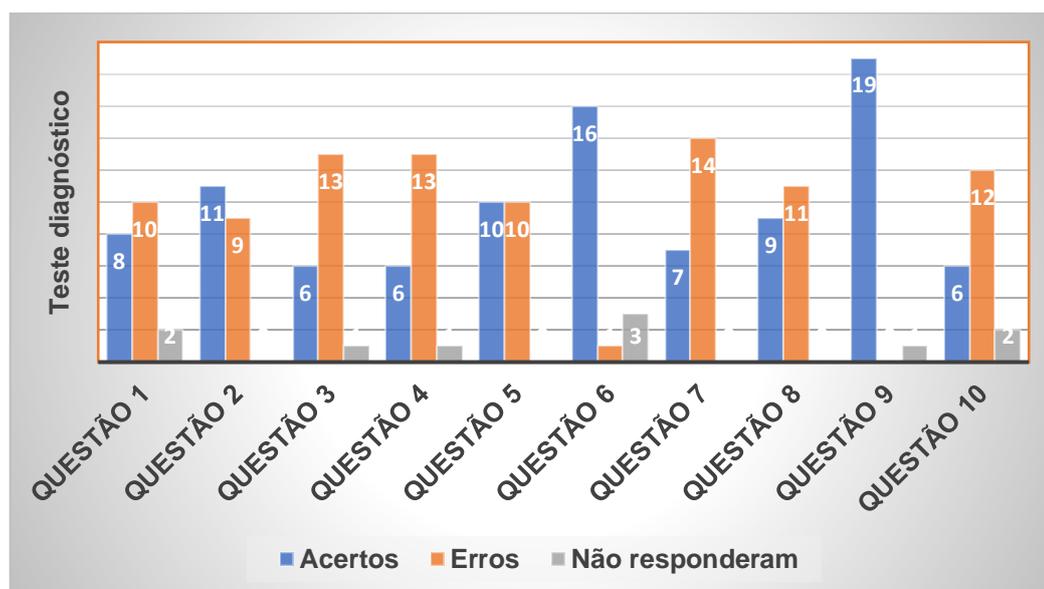
Os aspectos linguísticos salientam no texto a pontuação, paragrafação, ortografia, concordância e regência adequada ao gênero textual trabalhado.

E a construção da identidade evidencia a formação da identidade do aluno, através da expressão das emoções, sentimentos e pensamentos no discurso pessoal do narrador.

No primeiro contato com os alunos, foi aplicada uma avaliação diagnóstica, com o intuito de se avaliar o nível de dificuldade de leitura, compreensão textual e escrita referente ao gênero diário pessoal apresentado pelos discentes (ver atividade diagnóstica em anexo 1). Para avaliar a atividade, criamos o gráfico 1, com a finalidade de demonstrar os resultados da avaliação diagnóstica, que foi realizada individualmente pelos alunos. No dia da aplicação, dos 22 (vinte e dois) alunos,

apenas 20 (vinte) estavam presentes. Os educandos responderam o teste durante uma aula de 50 minutos. Os dados obtidos, de acordo com o gráfico 1, indicam as respostas de maiores e menores acertos, além de demonstrar as questões não respondidas.

Gráfico 1. Resultado da avaliação diagnóstica – 8º ano E.F.II



A avaliação diagnóstica permitiu identificar e delimitar as fragilidades a serem abordadas e as potencialidades a serem desenvolvidas pelos alunos no processo de leitura e escrita.

A questão que obteve mais acertos foi a 9, de natureza subjetiva, em que os alunos responderam se eles tinham (ou não) o hábito de registrar os fatos do cotidiano e justificaram suas respostas. Já a questão objetiva de maior acerto foi a 6, a qual o educando respondeu quais eram as pessoas citadas no trecho do diário e que acontecimento foi relatado.

As questões 3, 4, 7 e 10 indicam as maiores dificuldades dos alunos, pois boa parte não conseguiu identificar informações implícitas no texto, relatar com suas palavras ou escrever uma página de diário, fazendo uso de recursos estruturais e expressivos adequados ao gênero abordado.

O conjunto dessas informações contribuiu para constatar as dificuldades de leitura, compreensão de texto e escrita. Desse modo, foi desenvolvido a sequência didática com o intuito de sanar essas dificuldades.

Para qualificar os trabalhos realizados pelos alunos na produção final da SD, elaboramos o quadro abaixo e utilizamos os seguintes critérios: nível 1 (regular), nível 2 (bom) e nível 3 (excelente)

Quadro 10. Critérios de avaliação das produções – Diário Pessoal no app Canva

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
OBJETIVO: Avaliar as produções finais dos alunos referente aos aspectos composicionais e linguísticos, à utilização de diferentes linguagens e à construção da identidade do discente.	Regular (atendeu superficialmente a proposta de produção do diário.)	Bom (atendeu parcialmente a proposta de produção final)	Excelente (atendeu satisfatoriamente a proposta de produção final)
ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO	Apesar de ser relatado em 1ª pessoa, o texto apresentou uma sequência de acontecimentos do cotidiano superficial. E, ainda, demonstrou alguma ou nenhuma impressão e reflexão sobre o fato do relato protagonista e pouca ênfase é dada às sensações e emoções vividas pelo narrador.	O aluno relata uma sequência de acontecimentos do cotidiano a partir de uma visão pessoal, intimista e confidente, dando ênfase às emoções e sensações vividas. Narrada em 1ª pessoa, o educando utiliza, ainda expressões de tempo e lugar e uma linguagem adequada ao gênero.	O aluno fez uso de recursos estruturais e expressivos próprios do gênero solicitado, de forma subjetiva, pessoal, intimista e confidente.
ARTICULAÇÃO DAS MULTISSEMIOSES	O aluno empregou pouco ou nenhum recurso semiótico como imagens, cores e formatos de letras.	O aluno articula parcialmente alguns recursos semióticos como imagem estática, fotos, formato e cor de letra.	O aluno articulou diferentes modalidades de linguagem verbal, não verbal, imagética e sonora, de modo satisfatório.
ASPECTOS LINGUÍSTICOS	O texto apresentou vários desvios de pontuação, paragrafação, acentuação e concordância.	O educando apresentou alguns desvios na norma padrão como pontuação e concordância inadequadas.	O educando utilizou corretamente a norma padrão adequada ao gênero abordado.
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	O aluno fez relato superficial sobre si, com poucos elementos que revelem sua identidade, de modo suficiente.	O aluno apresentou informações sobre sua identidade, porém de modo parcial.	O aluno conseguiu expressar sobre si, narrando suas emoções, sentimentos e pensamentos de modo a revelar uma visão pessoal e construir a sua identidade.

Analisando essa produção final, é importante ressaltar que, dos 22 (vinte e dois) alunos da sala de aula, 4 (quatro) não possuíam smartphone, computador ou notebook. Desse modo, estes alunos realizaram a tarefa final em dupla com um colega

que tinha o instrumento tecnológico, assim, foram feitas 18 produções finais. Para fazer referência aos alunos nas produções, eles utilizaram pseudônimos, com o intuito de se preservar a identidade do aluno. Nos trabalhos é possível notar que:

- em todas as etapas, os alunos se sentiram motivados a participar das atividades, se predispuseram a fazer uma leitura prazerosa do livro e, ainda, 15 alunos pediram para ler os demais livros apresentados na primeira etapa da SD;
- apesar de a produção final apresentar níveis diferentes, os alunos conseguiram utilizar estratégias de leitura e se familiarizar com o gênero, de modo a identificar suas características e condições de produção;
- quanto à estrutura composicional do gênero diário, cerca de 83% dos discentes demonstraram um bom domínio do relato pessoal, fazendo uso de elementos estruturais e funcionais do gênero diário;
- quanto à articulação das multissemiões, os alunos apresentaram uma boa percepção e utilização dos recursos semióticos, apenas 3 deles utilizaram poucas ou nenhuma modalidade de linguagem, como a imagético, a sonoro, e tiveram dificuldade em usar a ferramenta Canva;
- quanto aos aspectos linguísticos, boa parte dos alunos apresentou desvios na ortografia, pontuação, concordância e regência no texto, sendo que mais 83% realizou as devidas correções (parcial ou total) e 16% permaneceram com o uso inadequado da norma padrão;
- quanto à construção da identidade, 83% dos alunos apresentaram uma visão pessoal, intimista e confidente nos relatos, narrando sobre suas emoções, sentimentos e pensamentos, sobre si e sobre o mundo. E 16% apresentaram uma construção da identidade de modo mais superficial.

Ao se observar a produção final dos alunos que se enquadram no nível 1 (Kay.La, Ari e Val, Newtinho, J. H., J. B. e Bielzinho; e Juju) é possível notar que parte dos textos apresenta a estrutura e as características do gênero diário, mas na narrativa nota-se pouco envolvimento confidente e intimista, com uso quase ausente de nenhuma expressão própria do diário pessoal. Quanto às articulações das multissemiões, esses alunos tiveram algumas dificuldades ao usar o aplicativo e fizeram uso de apenas algumas imagens estáticas ou nenhuma imagem, a utilização de cores e formatos de letra também deixou a desejar. Embora muitos outros recursos poderiam ter sido utilizados como imagem em movimentos, diagramação, sons,

formatos e estilos de letra, dentre outros. Em relação aos aspectos linguísticos, os alunos apresentaram diversos desvios ortográficos, sobretudo, de pontuação e paragrafação. Mesmo sendo orientados a fazer as devidas correções na produção inicial, eles permaneceram cometendo-os. Já na construção da identidade, observa-se que os relatos dos alunos sobre os seus pensamentos e emoções foram realizados de forma mais superficial e automatizada, não permitindo que o leitor identifique a construção da sua identidade no texto.

Já as produções finais que se enquadram no nível 2 (K.F. e Batman; Keké; e Any) notamos que os alunos relatam a experiência ou acontecimento vivido de modo mais pessoal e confidente, trazendo recursos ou expressões linguísticas do gênero. Quanto à articulação de semioses, os discentes empregam alguns recursos, como imagem estática e em movimento e formato de letra de forma mais harmoniosa. Com relação aos aspectos linguísticos, houve algumas correções, mas ainda é possível notar alguns desvios. Referente à construção da identidade, é notório uma construção parcial da identidade, trazendo para o texto reflexões sobre si e o contexto social em que vivem.

Nas produções de nível 3 (M. ka; Duda; Cici; Patricinha; Rosinha; Tatá e Graci; Lolo; Will; e Mona), enquadra-se a maioria da turma. É notório um maior domínio do gênero diário, atendendo satisfatoriamente à proposta de produção final. Percebe-se que os alunos produziram uma página de diário, levando em conta as características composicionais do gênero a partir de um relato pessoal, intimista e confidente. Os discentes articulam diferentes semioses como linguagem verbal, não verbal, imagens estáticas e em movimento, sons, cores e formatos de letra e diagramação. Além disso, empregaram adequadamente os aspectos linguísticos. Identificamos, ainda, que o educando reflete sobre a sua identidade e sobre o mundo à sua volta.

No gráfico 2, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise das produções finais dos alunos.

Gráfico 2. Resultado da produção final – Diário Pessoal



O gráfico demonstra os resultados satisfatórios do trabalho desenvolvido, indicando que: pouco mais de 66,7% (12 produções) conseguiram produzir de forma satisfatória um diário pessoal, articulando diferentes linguagens e empregando aspectos linguísticos adequados ao gênero. E aproximadamente 33,3% (6 produções) produziram de modo regular. Como algumas produções foram em dupla, dos 22 alunos presentes, houve 18 produções finais. Dessas 18 (dezoito), 12 (doze) produções conseguiram resultados expressivos e relevantes, bem melhores do que se esperavam, pois os alunos, individualmente ou em dupla, articularam diferentes elementos semióticos, com expressões de linguagem próprias do diário pessoal, videoclipes e gifs animados (Graphics Interchange Format ou Formato de intercâmbio de gráficos). Entretanto, 6 (seis) trabalhos ainda demonstravam ter dificuldade em usar corretamente, sobretudo, a Língua Portuguesa e as diferentes modalidades de linguagem verbal e não verbal.

A sequência didática, portanto, possibilitou a motivação para a leitura do livro *Diário de um banana* (e, ainda, de outros livros do mesmo gênero) e também instrumentalizou os discentes no processo de escrita do diário pessoal, fazendo uso do aplicativo Canva. Assim, a partir das experiências vivenciadas durante as atividades desenvolvidas, foi possível observar que o educando conseguiu ressignificar a produção textual, estabelecendo uma relação entre relato pessoal e a sociedade em que vivem. Apesar de que o percentual de alunos que conseguiram produzir o diário pessoal digital ter sido relevante, entendemos que é possível reinventar nossas práticas em sala de aula, pois a proposta de trabalho sempre pode

ser aprimorada a fim de se adequar ao público-alvo e de potencializar o processo de leitura e produção textual dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo descreve práticas de leitura do gênero diário pessoal como recurso útil e significativo para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Lagarto/SE, mediante a inserção de elementos e tecnologias multimodais, voltadas à leitura e à produção escrita de textos.

A ideia do trabalho, sob essa perspectiva, surgiu das inquietações enquanto professora do ensino fundamental, de Língua Portuguesa, da necessidade de conhecimentos específicos sobre como trabalhar estratégias de leitura e escrita na sala de aula, uma vez que o texto, na maior parte do tempo, é usado como pretexto para ensinar os conteúdos gramaticais, assumindo o gênero textual um lugar secundário no espaço escolar. Assim, a autora teve como principal alicerce teórico os autores: Marcuschi, que discute a importância de se compreender o “gênero textual como algo dinâmico e fluido”, uma vez que “os gêneros são fatos sociais”; Rojo, que discorre sobre a relevância da pedagogia dos multiletramentos; e Solé, que contribuiu na forma de pensar e entender a leitura, pois a autora expõe que a escola deveria propor tarefas para que os alunos praticassem a competência leitora. Assim, esses autores contribuíram significativamente para delimitação e desenvolvimento da pesquisa.

Numa perspectiva sócio discursiva, o gênero textual diário pessoal enfatiza uma prática de ensino condizente com a realidade social e cultural do aluno, estabelecendo uma relação entre texto e sociedade. Desse modo, valorizamos uma prática de leitura e escrita na qual o leitor pôde relacionar os textos à sua própria realidade, preservando elementos identitários e de cor local.

As práticas de leitura, com o uso de estratégias adequadas, proporcionam uma maior motivação, transformando o educando em leitores ativos e autônomos na construção do conhecimento. Dessa forma, contemplamos a concepção e estratégias de leitura como primordiais para o desenvolvimento da compreensão textual, uma vez que a leitura, enquanto objeto de conhecimento, constitui-se um instrumento necessário para aquisição de novas aprendizagens.

Em face da multiplicidade de linguagens, que integra um mesmo texto, imagens estáticas e em movimento, gráficos, figuras, sons, dentre outros, a pedagogia

dos multiletramentos vem consolidando o uso dos recursos digitais, por meio da multiplicidade de culturas. Entretanto, boa parte dos professores e escolas não estão preparados para essa realidade. É preciso, pois, reforçar a necessidade da formação continuada que fomente ações de multiletramentos, contribuindo para a construção de um novo olhar do corpo docente e da escola para fortalecer o processo de ensino aprendizagem da geração Z.

O gênero textual diário mostrou-se, de fato, um gênero de interesse a esses alunos, visto que se caracteriza por se próximo do cotidiano do aluno, com uma linguagem simples e familiar, materializando os sentimentos, pensamentos e os acontecimentos diários do interior do falante.

Os resultados evidenciam que o educando conseguiu ressignificar o processo de leitura e produção textual em sala de aula. Entretanto, as limitações da pesquisa foram a ausência de recursos tecnológicos e de acesso a internet no espaço escolar.

Em futuras pesquisas, pretende-se analisar os discursos de professores de Língua Portuguesa da rede pública acerca do trabalho com o texto como objeto de ensino e a inclusão da pedagogia dos multiletramentos na sala de aula.

Reiteramos à discussão desenvolvida a relevância em se considerar os multiletramentos, que se refere aos contextos sociais e culturais do aluno. O presente estudo, mais uma ilustração de que os textos multimodais se mostram significativos para o processo de leitura, visto que são espaços que combinam diferentes modos e recursos semióticos.

Acreditamos, assim, que este trabalho traz contribuições significativas para os professores que atuam no cotidiano escolar e demais pesquisadores que se dedicam ao ensino da leitura e da escrita, sendo que as concepções e metodologia apresentadas possam servir de inspiração e, quem sabe, impulsionar novas reflexões e ações educativas acerca do ensino e formação de leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo texto a partir do relato pessoal**. 2016. 85 f. Dissertação (Pós - Graduação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- AVACINI, Marta. **O valor da educação para a geração Z**. Revista Ensino Superior. Editora Seguimento. ed. 236. 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/educacao-geracao-z/>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAZERMAN. Charles. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENTON, Jim. **Querido Diário Otário**: é melhor fingir que isso nunca aconteceu; versão brasileira da editora 1ª ed. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC / Secretaria de Educação básica, 2017.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, et. al. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131 a 144.
- DOLZ, Joaquim; SCHEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In SCHEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Campinas: Mercado de letras, 2004.
- DUARTE, Viviane Martins. **Textos multimodais e letramento**: habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio. 2008. 219f. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, POSLIN, Belo Horizonte.

ELIA, Marcos da Fonseca, SAMPAIO, Fábio Ferrentini. **Plataforma Interativa para Internet**: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2001.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Artmed, 2001

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 2002.

GOMES, Carlos Magno. Letramento digital: o vídeo como recepção do texto literário. **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais**. Org. Maria Neide Sobral, Carlos Magno Gomes, Eliana Romão. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 33-46.

GOUGH, Philip.B. **One second of reading**. IN: SINGER, H. & R.B. RUDDELL(orgs) Theoretical Models and Processes of Reading. Delaware,International Reading Asso, 1976.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill. Language Education and Multiliteracies. In: May, S.; Hornberger, N. H. (orgs.). **Encyclopedia of Language and Education**. Language Policy and Political Issues in Education, Springer Science Business Media LLC. V.1, p. 195-211, 2008.

_____. (2000). Changing the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006a, p.121-148.

_____. (2000). A Multiliteracies Pedagogy: A Pedagogic Supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006b, p. 239-248.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana 1**. Tradução Antônio de Macedo Soares. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2008.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**: faça você mesmo. Tradução de Augusto Pacheco. 3ª ed- São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1998.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Ed.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEEUWEN, T. Van; KRESS, Gunther. **Reading images**: the grammar of visual design. Oxon: Routledge, 2006.

MACHADO, Anna. Rachel. **O Diário de Leituras**: A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; SIEBENEICHER, Brito (orgs.). – 3. ed. ver. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MORAN, J. Aprendizagem significativa. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. The Specialist. Descrição. **Ensino e Aprendizagem**, v.38, n. 1, Jan-Jul. 2017 Disponível em <http://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219/23261>. Acesso em: 27 de Agosto de 2019.

RUSSEL, Rachel Reneé. **Diário de uma Garota Nada Popular**: histórias de uma vida nem um pouco fabulosa. Tradução Antônio Xerxenesky. Campinas, SP: Verus, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane. CORDEIRO; Glaís Sales. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Andrea Lucia da; LIRA, Valéria Krykhtine. **Letramento na educação infantil**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, Brian. Vicent. **What's "New" in New Literacy Studies?** Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education, vol 5 (2): 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. * Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

XAVIER, Antônio. Carlos. **Educação, tecnologia e inovação**: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. Revista (Con)Textos Linguísticos – Edição especial ABEHTE. Espírito Santo: UFES, v. 7, nº 8.1, p. 42-61, 2013.

ANEXOS

Anexo 1: Avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA

ESCOLA: _____

ALUNO (A): _____

PROF^a.: _____ DATA: ____/____/____ TURMA: _____

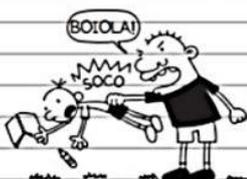
Leia o texto e responda as perguntas.

SETEMBRO

Terça-feira

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um **LIVRO DE MEMÓRIAS**, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse **ESPECIFICAMENTE** que queria um caderno sem a palavra "diário" escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.

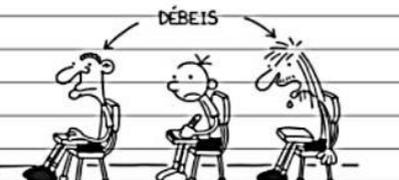


A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi idéia da minha **MÃE**, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus "sentimentos" aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo "Querido Diário" isso, "Querido Diário" aquilo.

A única razão de eu ter aceitado isso é porque imagino que, mais para a frente, quando eu for rico e famoso, vou ter coisas melhores para fazer do que ficar respondendo a perguntas bestas o dia inteiro. Daí este livro vai vir a calhar.



Como eu disse, um dia vou ser famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de débeis.



1) Observe a data na abertura da página do diário de Greg, o que isso indica?

2) As pessoas do discurso são: 1^a (eu/nós), aquela que fala; a 2^a (tu/vós), aquela com quem se fala; e a 3^a (ele/ela/ele/elas) aquela de quem se fala. O diário é escrito em que pessoa do discurso? Por quê?

3) Transcreva do texto palavras que identificam o sexo do enunciador. Qual seria a idade dele? Justifique sua resposta com passagens do texto.

4) Em um diário, também se registram pensamentos, um modo de enxergar a vida. Qual é a opinião, o ponto de vista do enunciador sobre o seu futuro e sobre os seus colegas de ensino fundamental?

5) Assinale a sentença que melhor define o diário pessoal.

Sempre relatar grandes fatos históricos e dá sua opinião sobre eles.

Relata fatos que vive e vê acontecer todos os dias de sua vida.

Relata fatos do dia a dia, registra suas impressões sobre eles e suas emoções.

Apenas registra suas emoções e impressões, ou seja, é um desabafo.

6) Que pessoas são citadas nessas páginas de diário? Que acontecimento é relatado pelo enunciador?

7) Escreva com suas palavras, que tipo de acontecimento pode ser registrado em um diário.

8) A pessoa que tem um diário pode colocar nele, além de texto escrito, fotos, desenhos, poemas, bilhetes, letras de canções, histórias em quadrinhos, dentre outros. Alguns desses recursos foi empregado no diário de Greg? Se sim quais?

9) Você tem o hábito de relatar fatos do dia a dia, registrando suas impressões e emoções? Justifique sua resposta.

10) Agora é sua vez, relate como foi o seu primeiro dia de aula do ano letivo atual.

Anexo 2: atividade inicial de escrita

RESPONDA ESTAS PERGUNTAS E DEPOIS VIRE O LIVRO DE PONTA-CABEÇA PARA DESCOBRIR COISAS QUE NUNCA SOUBE A RESPEITO DE SI MESMO.

Qual é o seu ANIMAL favorito?



Cite QUATRO ADJETIVOS que descrevam por que você gosta desse animal:
(EXEMPLO: AMIGÁVEL, LEGAL ETC.)

Qual é a sua COR favorita?



Relacione QUATRO ADJETIVOS que descrevam por que você gosta dessa cor:

PERSONALIDADE

Qual é o título do último LIVRO que você leu?



Liste QUATRO ADJETIVOS que descrevam o que você achou do livro:

Qual é o nome do seu FILME favorito?



Cite QUATRO ADJETIVOS que descrevam por que você gosta desse filme:

Os adjetivos que você citou para seu ANIMAL favorito descrevem O QUE VOCÊ PENSA DE SI MESMO.
Os adjetivos que você relacionou para sua COR favorita descrevem O QUE OS OUTROS PENSAM DE VOCÊ.

Os adjetivos que você listou para o último LIVRO que leu descrevem O QUE VOCÊ PENSA DA ESCOLA.
Os adjetivos que citou para seu FILME favorito descrevem COMO VOCÊ SERÁ daqui a trinta anos.



O PRIMEIRO CAPÍTULO

da sua AUTOBIOGRAFIA

Capítulo 1 INFÂNCIA

Eu nasci no dia _____, em _____.

Eu tinha _____ centímetros, pesava _____ quilos, e parecia um _____.

Nos primeiros meses de vida, eu fiz um monte de _____ e _____, até que _____ quando eu tinha _____ meses, finalmente, comeci a _____.

Desde muito pequeno, eu tinha talento para _____, mas nunca entendi _____, mas nunca gostava de comer _____, mas não suportava _____.

Quando completei _____ anos, comeci a ficar muito interessado em _____, mas fiquei _____ cansado disso quando fiz _____, e comeci a gostar de _____.

Quando eu era bem pequeno, fui corajoso o bastante para _____, mas morria de medo de _____.

De fato, até hoje, eu não chego perto de _____.

Na minha infância meu melhor amigo se chamava _____, Ele agora trabalha como _____ em _____.

Meu maior lesouo era _____, Minha melhor festa de aniversário foi a de _____ anos e eu ganhei um (a) _____ de presente do (a) _____.

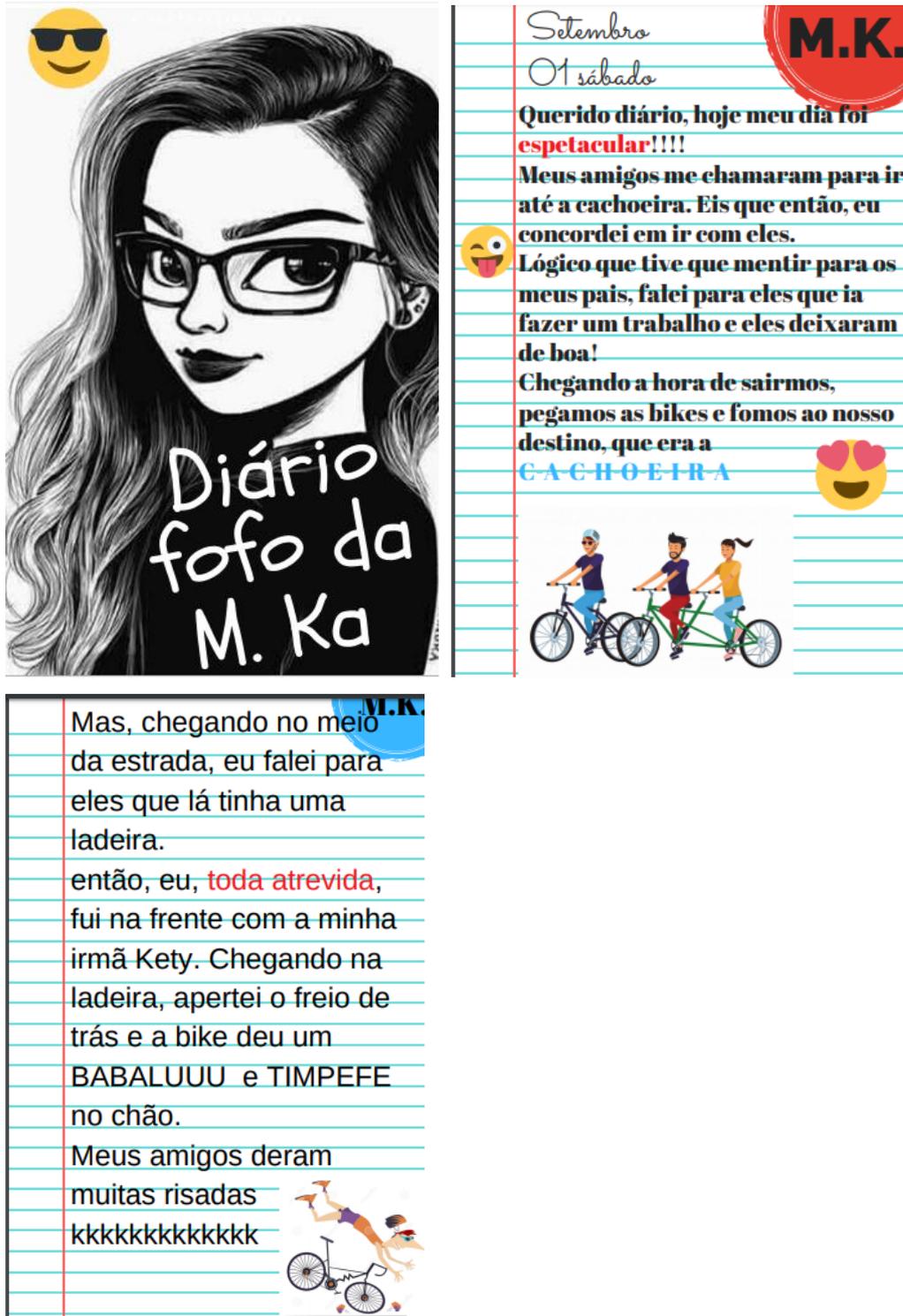
Meu programa de TV preferido era _____, e quando eu não estava vendo televisão, eu _____ por horas.

Quando eu era criança, todo mundo dizia que, quando eu crescesse, ia virar um _____? Quem imaginaria que eu me tornaria um(a) _____?

Anexo 3 - Produção final dos alunos

Obs.: Os nomes utilizados são fictícios, foram criados pelos alunos.

Figura 1. Produção final da aluna M. Ka.



Diário fofo da M. Ka

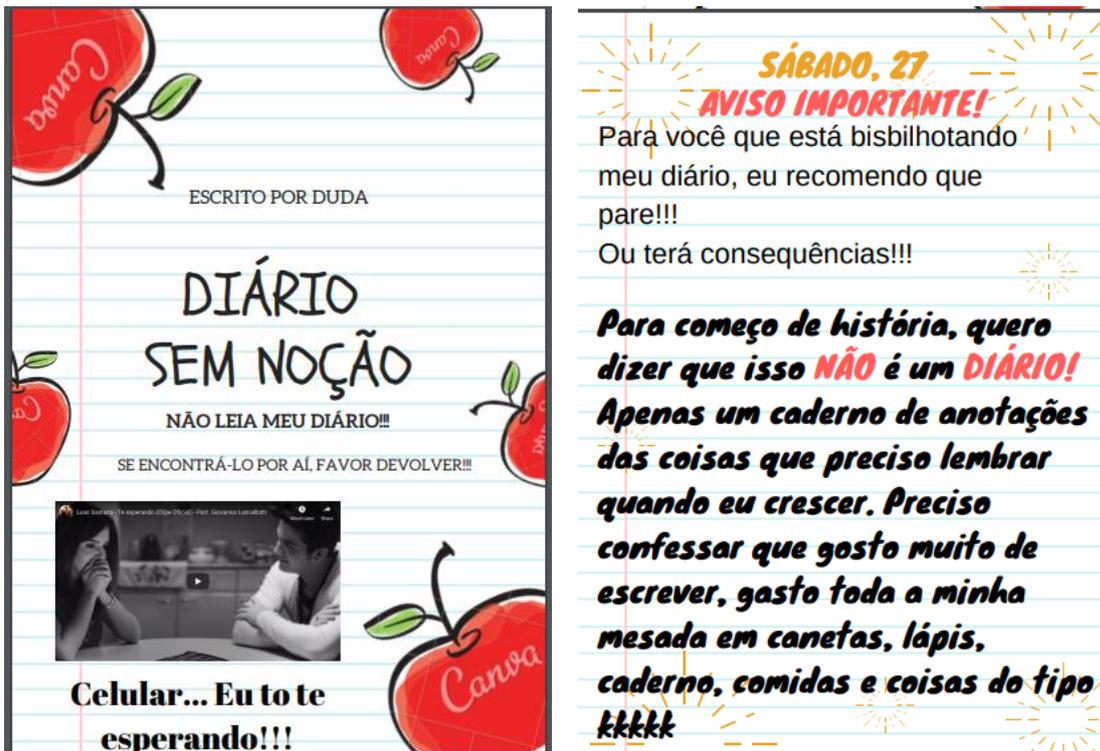
Setembro
01 sábado

M.K.

Querido diário, hoje meu dia foi **espetacular!!!!**
Meus amigos me chamaram para ir até a cachoeira. Eis que então, eu concordei em ir com eles.
Lógico que tive que mentir para os meus pais, falei para eles que ia fazer um trabalho e eles deixaram de boa!
Chegando a hora de sairmos, pegamos as bikes e fomos ao nosso destino, que era a **CACHOEIRA**

Mas, chegando no meio da estrada, eu falei para eles que lá tinha uma ladeira.
então, eu, **toda atrevida**, fui na frente com a minha irmã Kety. Chegando na ladeira, apertei o freio de trás e a bike deu um **BABALUUU** e **TIMPEFE** no chão.
Meus amigos deram muitas risadas
kkkkkkkkkkkkkk

Figura 2. Produção final da aluna Duda



ESCRITO POR DUDA

DIÁRIO SEM NOÇÃO

NÃO LEIA MEU DIÁRIO!!!

SE ENCONTRÁ-LO POR AÍ, FAVOR DEVOLVER!!!



Celular... Eu to te esperando!!!

SÁBADO, 27
AVISO IMPORTANTE!

Para você que está bisbilhotando meu diário, eu recomendo que pare!!!
Ou terá consequências!!!

*Para começo de história, quero dizer que isso **NÃO** é um **DIÁRIO!** Apenas um caderno de anotações das coisas que preciso lembrar quando eu crescer. Preciso confessar que gosto muito de escrever, gasto toda a minha mesada em canetas, lápis, caderno, comidas e coisas do tipo kkkkk*

SÁBADO, 27
AVISO IMPORTANTE!

*Bom, vamos ao que interessa. A minha mãe chegou em casa e me falou que ia me dar um presente de aniversário. Logo imaginei que seria um **C-E-L-U-L-A-R**, pois eu era a única menina da escola que tinha um celular **CAFONAAA**. Então comecei a fazer vários planos com o meu futuro **CELULAR**. Avisei para todas as minhas amigas que eu ia ganhar um celular novo. Fiquei muito **EMPOLGADAAA**. Até sonhei à noite com as músicas e filmes **IRADOS** que ia baixar.*

SÁBADO, 27
AVISO IMPORTANTE!

la ser Amor à primeira vista!!!!

Segunda, 29

*Hoje foi o dia mais esperado, pois seria o dia em que eu ia receber meu celular, ao menos eu achava que era....
A minha mãe chegou da cidade, me deu um abraço e me entregou o presente. Eu **FRENETICAMENTE**, abri o embrulho e aí bateu o **DESGOSTO**. ERA APENAS UM **LIVRO !!!!***



"MÃE, EU NÃO PRECISO DE UM LIVRO IDIOTA, SE O MEU CELULAR ESTÁ CAINDO AOS PEDAÇOS!!!"

Tudo bem, que ler um livro é n
 bom, mas ter um livro novo co
 um celular se **DESPEDAÇANDO**
 muito **SEM NOÇÃO**. 
 Ainda não to acreditando no
 meun presente de niver...



E assim terminou a minha
 segunda, indo pra escola, **SUPER**
TRISTE. Pra terminar, eu agradeçi
 o presente à minha mãe.. Fazer o
 que né. :-:(

Figura 3. Produção final da aluna Cici



Domingo - Outubro 07/2018

Querido diário! Hoje meu dia foi
 muito bom fui pra o poço com os
 meus pais, minhas primas e tias
 também. Lá foi muito
 DIVERTIDO 
 Eu tomei banho com as min
 primas. Enfim, foi um dia
 EXTRAORDINÁRIO, MUITO
 ALEGRE!!!!
 Sempre gosto do domingo é o
 melhor dia de todos. Gosto muito
 de sair para lugares de banho,
 tem muita paisagem para tirar
 muitas fotooooooos 

Segunda - Feira 08 de
 outubro/2018

Meu avô e
 eu 

Hoje eu acordei bem cedo,
 porque todo mês eu vou pra
 Lagarto com o meu vô, que
 eu **SOUUU DESSAS**
 Nos fomos tirar o dinheiro e
 eu aproveitei para comprar
 meu celular. É meu presente
 de final de ano antecipado
 kkkkkk
 Meu avô é um **amorzinho**, 
 amo muito de coração, ele é
 muito especial para mim..

Figura 4. Produção final dos alunos K. F. e Batman



sábado 25 de outubro

Querido diário hoje nós fomos para o shopping. A viagem de ida foi até boa e bem desanimadaaaa
affff sem **QUERER SER CHATO**
mas o 8º ano B não era animado.
Mudando de assunto
Assistimos Hoob Wood!!!
Aliás eu sei mais do que assisti o filme kkkk



Quando saímos do filme, a gente foi na Le Bisquit. Eu, Thia, Mona, Cici e Tatá. Lá ficamos subindo e descendo no elevador kkkkk
Mas aí aconteceu uma **CAGADAAAAA**
O guarda viu e proibiu a gente de ficar no elevador
OOHHHH MICOOOO
DEPOIS DE UMA DESSA N-U-N-C-A MAIS



SEGUNDA
Querido diário, hoje na escola recebemos uma ótima notícia: **AS AULAS DE LICA ACABARAAMMM!!!!**



NOSSA ohh bagunça. Então resolvemos cantar, mas acho que não deu muito certo, porque nós cantamos tão alto, tão alto que a coordenadora chegou e falou que era um cabaré. Como castigo, ficamos sem recreio!!!!

Figura 5. Produção final da aluna Patricinha



SEGUNDA-FEIRA 08/10/2018
 Hoje foi o melhor dia da minha vida... Bom... Eu acordei bem cedo, porque eu tinha prometido para a minha amiga ir para o mais educação e também aproveiei para assistir a aula de violão, mas o que eu menos esperava era meu CRUSH aparecer!!!! 🥰🥰🥰
 Ele resolveu ir para o mais educação também. E ainda mais ele foi com aquela camisa que eu gosto, pois ele fica com um físico daqueles!!!

MEU DEUSSS

E quando ele começou a tocar aquela música romântica no violão....

MISERICORDIA!!!!

ME APAIXONEI AINDA

MAIS!!!



É melhor eu pular para tarde...

mas a melhor parte do meu dia foi à tardeeee!!!

No intervalo, o meu crush foi direto falar comigo.

Eu fico paralisada sempre quando ele ve falar comigo e dessa vez não foi diferente, eu não ouvi nada do que ele disse. Só depois que ele repetiu pela terceira vez e

perguntou se eu iria

responder a pergunta dele, eu disse sim. como eu não

lembrava do que ele tinha

perguntado

eu perguntei para as minhas amigas e elas disseram que ele falou que ia lá casa pedir ao meu pai pra namorar comigo.

Claro que eu precisava preparar o meu pai pra isso...

Quase não podia acreditar no que estava acontecendo. Fui dormir pensando NELE ... E ACREDITE meu pai deixou eu namorar com ele.



ME
GUSTAS
MUCHO

QUARTA-FEIRA

Hoje é o meu primeiro dia de

NAMOROAHAAHAAH

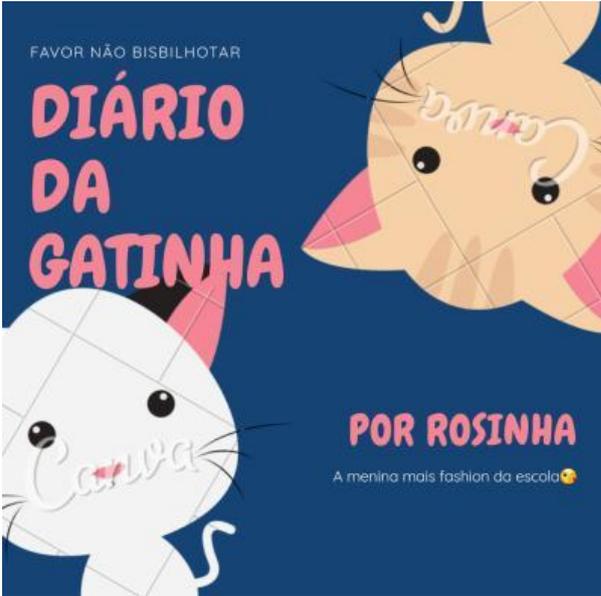
Meu dia começou

MARAVILHOSO, eu me acordei me sentindo uma rainha e já fui mudar meu status para Relacionamento Sério

para mostrar para as recalçadas, falsianes que eu tenho um **CRUSH!!! XONEY**



Figura 7. Produção final da aluna Rosinha



FAVOR NÃO BISBILHOTAR

DIÁRIO DA GATINHA

POR ROSINHA

A menina mais fashion da escola 😊

Sábado, 20 de outubro

Querido diário, ontem meu dia foi muito **LEGAL** e engraçado. Quando estava passeando no sítio, encontrei um **coelhinho**, bem pequeno, eu acho que é um filhote, todo branco com manchas marrons, era lindo esse coelhinho!!!

Que **SORTE** a minha porque encontrei um coelho, tão fofo e lindo. Eu corri atrás dele e consegui pega-lo. Levei-o para casa. Dei comida a ele e agora estou criando. A noite fui dormir muito feliz por ter achado um coelho!!!

Segunda, 29 de outubro

Querido diário, hoje meu dia foi ótimo, como sempre!!! Fui limpar a casa pela manhã e à tarde fui pra escola. Na escola, coloquei minha mochila na carteira e fui passear com as minhas amigas enquanto não começava a aula. Depois disso, demos muitas risadas na aula da prof Isa. Ela é muito legal, gosto muito dela. Ela trouxe para lermos um texto em forma de teatro, era uma comédia, muito **ENGRAÇADO**, depois a professora pediu que a gente fizesse uma leitura dramática. Alguns colegas interpretaram muito bem, demos muitas **RISADAS KKKKK**. Pena que o horário dela passa voando.

Um dia eu vou ser professora como ela!!!! Ela sempre traz atividades legais para a sala. Quando a aula terminou, eu fui para casa, não via a hora de chegar!!! Para ver meu coelho **BABALU**, sim esse é o nome dele, quer dizer dela. Meu pai disse que é fêmea kkkkk.

Algumas amiga foram ver Babalu à tardinha, elas pegaram a coelhinha e disseram que é uma **FOFUURAAA!!!**

Vou terminar de escrever, tenho outro dever de casa kkkk

Até amanhã!!! Mas antes vou ouvir uma música, to **XONADAAAA**, mas isso é assunto pra outro dia s2



Figura 8. Produção final do aluno Keké

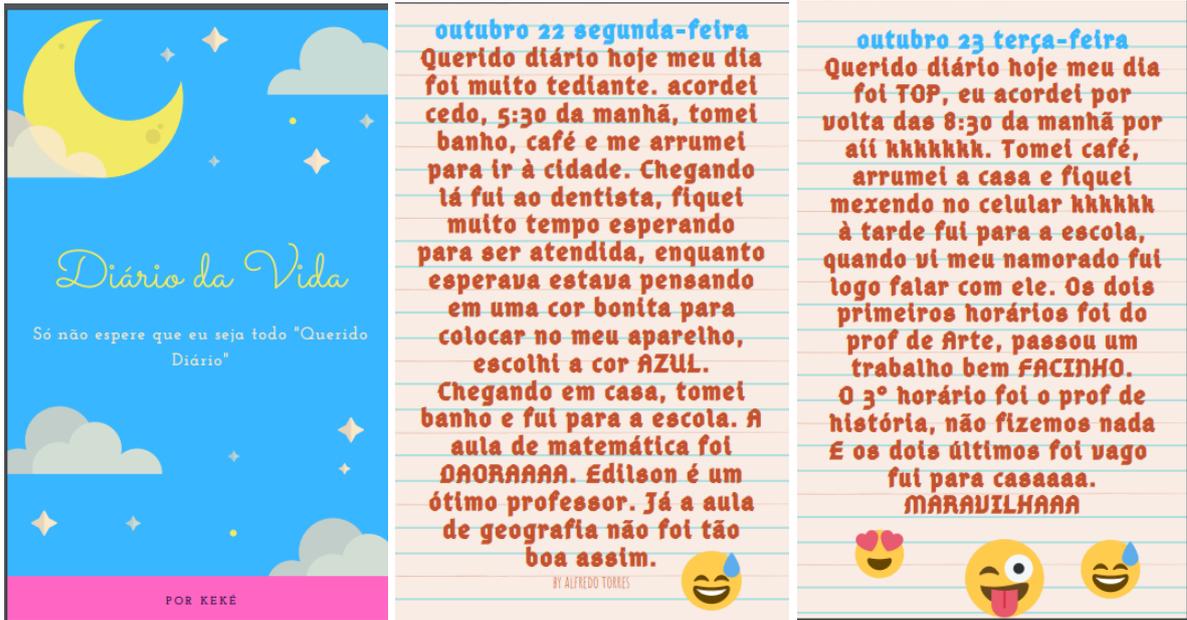


Figura 9. Produção final do aluno Tatá e Graci

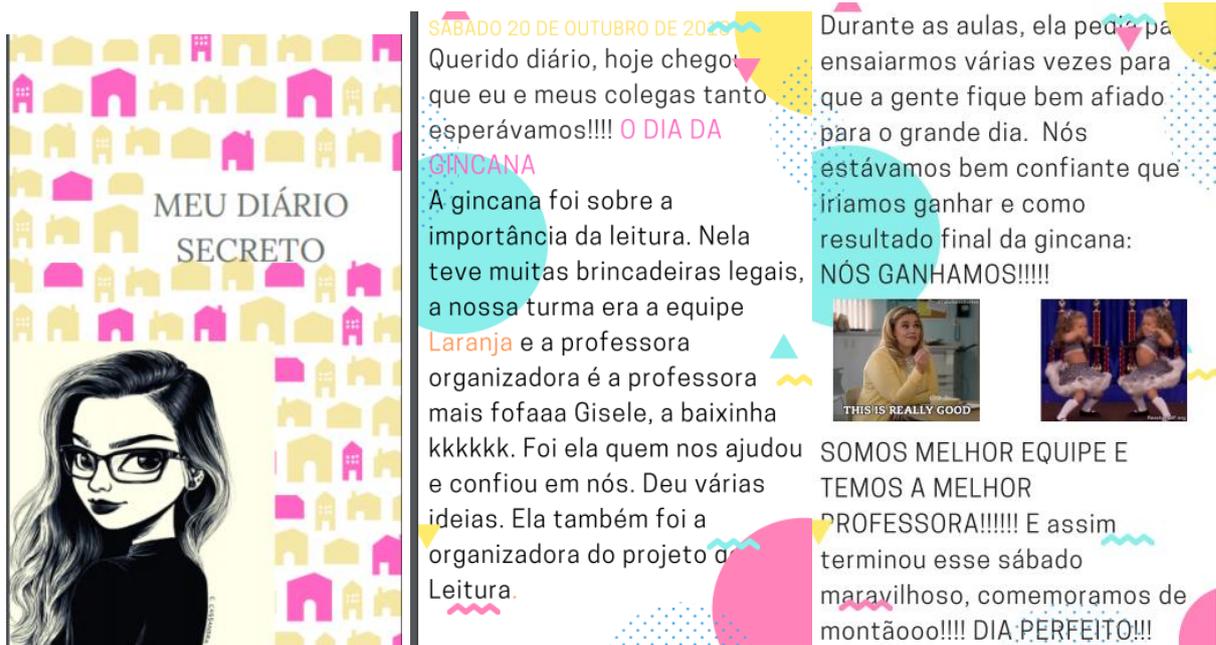


Figura 10. Produção final da aluna Any

QUERIDO DIÁRIO AMIGO, NO DIA 01/12/2018, NO SÁBADO, EU ACORDEI ANSIOSA PARA IR PRA UM PASSEIO ESCOLAR



ACORDEI CEDINHO, PARA MIM ERA UM DIA MUITO ESPECIAL, EU IRIA PELA PRIMEIRA VEZ AO SHOPPING DE ARACAJU, ESPERAVA O TEMPO PASSAR NO SOFÁ, TOMEI CAFÉ E DEPOIS ESCOVEI OS DENTES, ME ARRUMEI PERTO DA HORA DE VIAJAR PARA ENTÃO PODER IR VER OS MEUS COLEGAS DA ESCOLA.

E ASSIM FOI O COMEÇO DESSE MARAVILHOSO DIA.

AS 10:00HRS SAIMOS DA ESCOLA E FOMOS PARA ARACAJU, FOMOS ASSISTIR UM FILME BEM LEGAL QUE EU NÃO LEMBRO O NOME MAIS KKKKKK



O RUIM FOI QUE NÓS CHEGAMOS NA METADE DO FILME, NÃO DEU PRA ENTENDER DIREITO, MAS FOI MUITO LEGAL.

DEPOIS DO FILME FORMOS PASSEAR PELO SHOPPING



EM SEGUIDA EU FUI PARA OS BRINQUEDOS E ME DIVERTIR BASTANTE, TOMEI SORVETE E FIZEMOS UM LANCHINHO.



DEPOIS DO ALMOÇO ACONTECEU ALGO BEM ENGRAÇADO, PELO INCRÍVEL QUE PAREÇA A GENTE SE PERDEU QUANDO FORMOS TIRAR FOTO COM O PAPAÍ NOEL FICAMOS NUM DESEPERO SÓ KKKKKKKK



MAS CONSEGUIMOS VOLTAR PARA O LOCAL.

DEPOIS DE TERMOS ESPERADO O RESTANTE DO POVO A GENTE VOLTAMOS PARA O ÔNIBUS E VOLTAMOS PARA CASA.



CHEGAMOS EM CASA UMAS 18:00HRS E FUI PRA CASA, TOMEI BANHO E FUI DORMIR. ASSIM FOI UM DOS MELHORES DIAS DA MINHA VIDA



Figura 11. Produção final dos alunos Ari e Val

Diário do mané
Um dia vou ser famoso!!!



ESCRITO POR UMA CELEBRIDADE AINDA NÃO CONHECIDA

Segunda-feira
03/12
Olá querido diário minha segunda-feira foi muito legal, de manhã fiquei o tempo todo jogando Free Fire, ganhei umas partida e quando deu 12:40 como sempre fui para escola. Na escola todo dia acontece algo diferente tipo na segunda eu e Riquelme estava brincando de jogar bola com água dentro, e quando a bola furava molhava muito.



01

Engraçado é no recreio porque todo mundo tá com fome e quer pegar a comida logo, e todo mundo fica empurrando pra pegar logo o lanche, mas de todo jeito eu e Riquelme sempre pega primeiro e quando nós olha tá todo mundo doido pra pegar também.



02

Terça-feira 04/12

Nessa terça eu e Riquelme tinha um trabalho pra fazer nos nem se diverti tanto porque estávamos preocupado com o trabalho pra ganhar uma nota boa, aí fizemos o trabalho de manhã e de tarde apresentamos e ficamos aliviados depois ficamos na sala chamando Fernanda e Lorrany, elas são muito legais com eu e ele porque sempre dividem as coisas em troca de algum favorzinho.

03

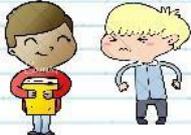
Quarta-feira 05/12

Minha quarta foi um pouco chata porque não teve nada pra fazer de manhã e de tarde na escola só teve 2 ou 3 horário afff nem lanche teve, quando saímos da escola fomos jogar bola na casa de Rafael, na casa dele tem um quintal muito grande e tem até às trave prontas só precisa de muito gente e nesse dia foi eu Riquelme, Pedro, Kauan Lino e Monteiro, Anthony e o próprio Rafael.

05

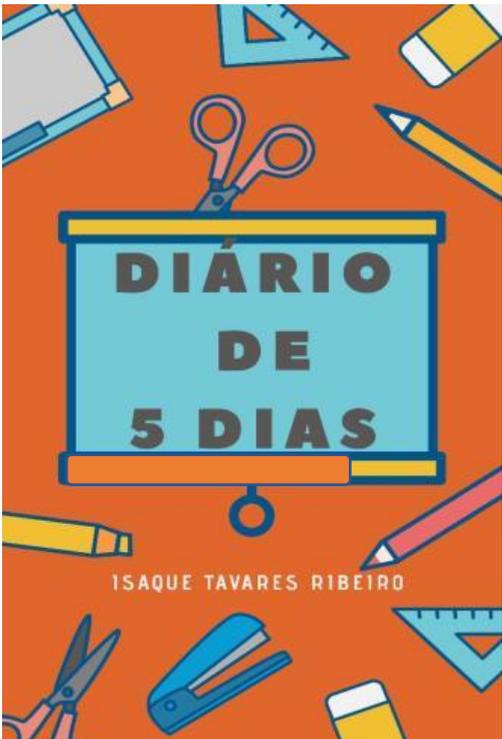
Quinta-feira 06/12

Na quinta eu acordei bem tarde porque na quarta de noite teve uma surpresa pra mim de 14 anos, quando acordei fui olhar minha irmã e depois fiquei mexendo no celular até dá a hora de ir tomar banho pra ir para escola, quando cheguei na escola quase que eu não achava cadeira porque Riquelme se atrasou.



06

Figura 12. Produção final do aluno Newtinho



DIÁRIO DE 5 DIAS

ISAQUE TAVARES RIBEIRO

TERÇA, 4 DE DEZEMBRO 2018

QUERIDO DIÁRIO, HOJE EU ACORDEI AS 5 HORAS E FUI CATAR ACEROLA, CATEI ATÉ UMAS 10 HORAS, DEPOIS EU E MINHA MÃE FOMOS PARA LAGARTO COMPRAR MEU CELULAR, COMPREI POR 689,90\$, UM K9, QUANDO CHEGUEI FUI PRA ESCOLA, TIVE AULA DE PORTUGUÊS E EDUCACAO FÍSICA, CHEGANDO EM CASA COLOQUEI MEU CELULAR PRA CARREGAR, JANTEI E FUI DORMIR.

QUARTA, 5 DE DEZEMBRO 2018

HOJE EU ACORDEI E FUI AJEITAR MEU CELULAR NOVO, COMPREI O CHIP E FUI NA CASA DA MINHA IRMÃ PRA ELA CADASTRAR, VOLTEI PARA CASA UMAS 11:50, TOMEI BANHO, ALMOCEI E FUI PARA ESCOLA, CHEGUEI NA ESCOLA SÓ TIVE AULA DE GEOGRAFIA, POIS INGLÊS NÃO TINHA IDO, QUANDO VOLTEI PARA CASA MEUS PARENTES DE SÃO PAULO ESTAVA NA MINHA CASA, CONVERSAMOS UM POUCO E FUI DORMIR.

QUINTA, 6 DE DEZEMBRO 2018

HOJE ACORDEI E FUI JOGAR FREE FIRE, JOGUEI VÁRIAS PARTIDAS, DEPOIS TOMEI BANHO E FUI PARA ESCOLA, CHEGANDO LÁ, BRINCAMOS DE QUEIMADO ATÉ O PROFESSOR ENTRA NA SALA, ENTRANDO NA SALA ELE PASSOU REVISÃO, PORQUE A PROVA TA SER NO OUTRO DIA, CHEGANDO EM CASA FUI EATUDAR PARA PROVA, DEPOIS FUI DORMIR.

Figura 13. Produção final do aluno J. H.



Dezembro
quinta-feira dia 06
eu me acordei como
toda manhã e fui
tomar café da
manhã depois fui
cuidar do meu irmão
Henrique, umas 9:00
horas ele dormiu e eu
fui fazer um dever de
artes para depois ir
jogar no celular

depois fui tomar
banho para ir pra
escola, quando
cheguei na escola
como todo dia botei
minha mochila no
lugar e fui jogar
queimado com meus
amigos até o prof de
matemática entrar na
sala e passar a
revisão da prova

quando cheguei em
casa fui assistir
videos no You Tube
depois eu jantei e
assisti tv para ir
dormir.
sexta-feira dia 07
Hoje teve a última
prova de matemática
que tava até de boa
de 5 pontos tirei 4.

Quando cheguei em
casa eu fui pro
karate. Quando
cheguei em casa
tomei banho, jantei e
fui dormir de tão
cansado.
Sabado dia 08
hoje quando meu
irmão dormiu eu fui
ajudar minha mãe

depois eu fui jogar no
celular. De tarde meu
pai foi pra Boquim e eu
fiquei ajudando minha
mãe. Quando meu pai
chegou eu fui ajudar
ele a lavar o carro.
Domingo dia 09
Hoje eu fui pra
Estancinhala eu joguei
no celular mais meu
amigo Eduardo

Figura 14. Produção final dos alunos Bielzinho e J. B.

<p>AS AVENTURAS DE GABRIEL E AMIGOS</p> 	<p>Querido diário HOJE foi muito LEGAL eu acordei fui ajudar meu PAI e quando acabou eu fui onde tava meus primos, eu subi no coquero e tirei muitos cocós, e nois tomamos, depois nois foi para Brasília entregar umas coisas no mercadinho e eu vim trazendo a mota com o reboque, e quando nois chegamos fui tomar um banho 🚿🧼 e depois fui para o campo jogar bola⚽</p> <p>segunda-feira DATA 03/12/2018</p>
<p>terça-feira DATA 04/12/2018</p> <p>Querido diário hoje foi o dia mais legal da minha vida fui para a calvolgvolgada</p>  <p>fui mais meu tio e amigos me divertir, dancei, almocei e de tarde fui para casa gostei muito dessa viagem e quero ir mais vezes</p>	<p>Quinta-feira DATA 06/12/2018</p> <p>Querido diário hoje eu fui para um passeio da escola com a PROF:GISELE gostei muito eu tava la mais meus amigos *JERYNHO,E NILKIN*</p>  <p>foi muito BOMMMMM</p>

Figura 15. Produção final da aluna Lolo

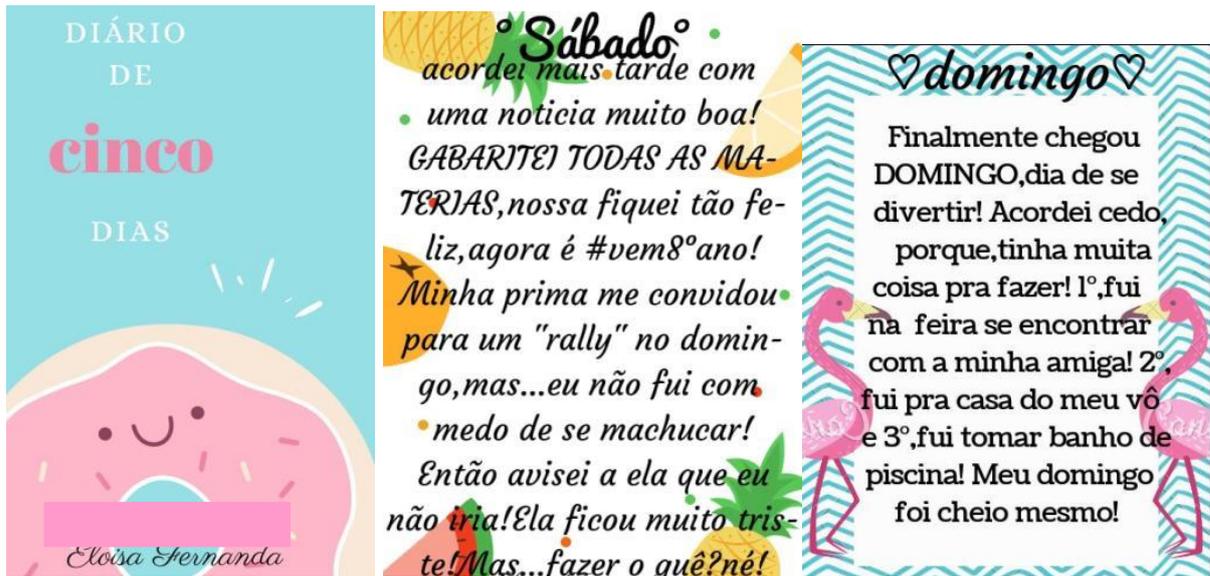


Figura 16. Produção final da aluna Juju



3 jan de 2018

HOJE EU PERGUNTEI A MINHA MÃE EM QUE ESCOLA EU IA ESTUDAR, A GENTE COMEÇOU A DISCUTIR SOBRE O ASSUNTO, NOSSA EU QUERIA TANTO ESTUDAR COM TODOS OS MEU AMIGOS NA CIDADE, MAS ELA E MEU PAI FALARAM QUE EU IA ESTUDAR AQUI NO POVOADO MESMO.

4 jan de 2018

HOJE EU FUI A CIDADE COM A MINHA MÃE, COMPRAR MEUS MATERIAIS ESCOLAR, ELA DISSE QUE ESTAVA MUITO LONGE PARA COMEÇAR MAIS PARA MIM NÃO, O TEMPO TAVA PASSANDO TÃO RÁPIDO, COMPREI TUDO DO MEU JEITO EU ESCOLHI O TEMA UNICÓRNIO, EU AMEI, E ASSIM SÓ ME DEIXOU MAIS ANSIOSA PARA VOLTA ÀS AULAS.

5 de jan de 2018

Hoje eu fui ao shopping foi incrível, apesar de mãe não ter deixado eu fazer o que quiser, e gastar todo o dinheiro, mas eu comi hambúrguer do Mc meu favorito, só disso eu fiquei muito satisfeita, a minha mãe só entrava em loja para ver roupa, e eu com meu pai tínhamos que ficar esperando ela, mesmo assim foi um dia espetacular.

Figura 17. Produção final do aluno Will

DIÁRIO DE UM MALUCO

ESCRITO POR WILL SMITH BRASILEIRO KKKK

SÓ LEIA SE TIVER CORAGEM!!!!



SÁBADO, 20 de outubro de 2018

Querido diário, hoje a minha vó se engasgou com a dentadura, quase morreu, coitada da minha vó tão velhinha kkkkk

Meu pai teve que bater nas costas dela para ela soltar a dentadura. Foi muito engraçado kkkkk



Depois disso, vamos ao que interessa. Jogar FREE FIRE!!! Passei o dia todo jogando no celular, Quando foi à noite minha mãe falou que tinha um aniversário pra eu ir. E claro como eu gosto de comer MUITOOO em festa de aniversário, fui correndo tomar banho pra ir

Na ida pra festa, eu fui de bicicleta, encontrei amigo que ia também. Então resolvemos apostar corrida!!! Mas era melhor ter deixado pra láaa



Eu tava ganhando do meu amigo, mas de repente acabei caindo na poça de lama POOOFFFFFFF me sujei todo!!!! SEM COMENTÁRIOS DAS RISADAS DO MEU AMIGO. OHHH MICOOOO EU PAGUEI!!!!

Pois é, tive que voltar pra casa e tomar outro banho, pra ir pra festa. Chegando lá, já sabe de quem o pessoal estava rindo. Isso mesmo DE MIM

mas no fim, comi muitos salgados e doces!!!! E o bolo também!!!!

Figura 18. Produção final da aluna Mona



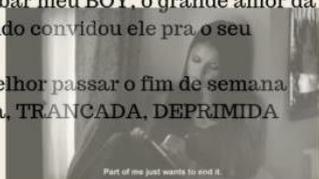
DIÁRIO FOFO DA MONA

DOMINGO, 21 DE OUTUBRO

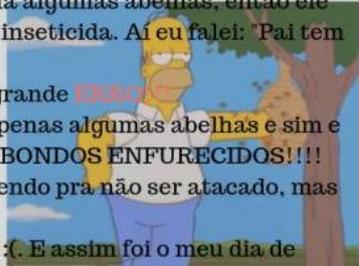
Eu tive a pior semana da história! Por quê?! Porque a minha ARQUIINIMIGA está acabando comigo!!!! :/ :/

- 1º Ela arruinou as minhas chances com o meu CRUSH, passei o maior MICO DO SÉCULO.
- 2º Ela me excluiu das minhas amigas.
- 3º Ela me HUMILHOU em público, pois me deu o convite do seu aniversário e depois me desconvidou!!!!
- 4º Ela tentou roubar meu BOY, o grande amor da minha vida, quando convidou ele pra o seu niver!!!!

Por isso, achei melhor passar o fim de semana INTEIRO em casa, TRANCADA, DEPRIMIDA



Por incrível que pareça, isso me faz muito bem. Mas o meu plano foi arruinado pela minha mãe!! Perto do almoço minha mãe veio me chamar pra sair do quarto, pois meu pai tava fazendo um churrasco. É claro que eu não queria ir, mas sabe como é né, Quando a mãe chamaaa... Daí, meu pai tava assando umas carnes enquanto cantava umas músicas bem BREGAS!!! Ele percebeu que tinha algumas abelhas, então ele pediu pra pegar o inseticida. Ai eu falei: "Pai tem certeza?" Bem, isso foi um grande **ERRO** Porque não era apenas algumas abelhas e sim e monte de **MARIMBONDOS ENFURECIDOS!!!!** Meu pai saiu correndo pra não ser atacado, mas foi né kkkkkkkk Tadinho do papai :(. E assim foi o meu dia de domingo...



**COMO EU ESTOU
ME SENTINDO?? :(**




Dedico esta música para mim, para o meu pior fim de semana :((

Anexo 4 - Tutorial Canva: diário pessoal

Figura 19. Tutorial sobre a ferramenta de design gráfico Canva



APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade Federal de Sergipe



Departamento de Letras



Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: MULTILETRAMENTOS

1) Introdução

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa – **PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: MULTILETRAMENTOS**

Se decidir pela participação de seu filho(a), é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel na pesquisa. É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Esta pesquisa busca estratégias para ressignificar a leitura e a produção escrita através do desenvolvimento das estratégias cognitivas e sociocognitivas dos discentes, isto é, por meio do fortalecimento da autoestima, a fim de reduzir o ciclo de fracassos na escola pública. Promovendo, assim, atividades diversificadas e significativas de leitura, apropriando-se da estrutura e da linguagem do gênero diário pessoal e refletindo sobre os aspectos linguísticos e discursivos que o constituem para a construção da identidade do aluno.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, seu filho(a) será solicitado(a) a realizar atividades de leitura na sala de aula e como atividade extraclasse do livro trabalhado, para desenvolvimento da competência leitora e da escrita. No final dessas atividades será realizada uma produção textual através do aplicativo ou site Canva com a finalidade de aprimorar a escrita do alunado.

4) Riscos

Risco inexistente.

5) Benefícios

Seu filho(a) não receberá qualquer remuneração por sua participação e também não terá qualquer gasto com a pesquisa. Você será informado(a) sobre os resultados do estudo, recebendo cópia do relatório final, se assim o desejar.

6) Caráter Confidencial dos Registros

A autoria dos participantes e as informações obtidas neste estudo serão confidenciais, o seu filho não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado para propósitos de publicação científica.

7) Participação

- A participação de seu filho(a) nesta pesquisa consistirá em: Participar das atividades de leitura e escrita propostas pela professora-pesquisadora;
- Participar do estudo, produção e realização do gênero diário pessoal com o uso da ferramenta de design Canva.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo é completamente voluntária.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação de seu filho(a), agora ou a qualquer momento. Caso você necessite procure a Profa. Gisele Fernandes Santos na Escola Municipal Irmã Maria Cândida, nos dias de quarta e quinta no período da manhã ou tarde, ou ligue para:

Profª Drª Mariléia Silva dos Reis – Aracaju

Profª Esp.: Gisele Fernandes Santos – Lagarto

9) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao/à participante. Acredito que o/a participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: MULTILETRAMENTOS

Pesquisador responsável: Gisele Fernandes Santos

Orientador: Mariléia Silva dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe / Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (79) 9 9966- 7560

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ___ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

Universidade Federal de Sergipe – Centro Campus Prof. Alberto Carvalho

Avenida Vereador Olímpio Grande, s/n Itabaiana – Sergipe. <http://www.itabaiana.ufs.br>

APÊNDICE B - Termo de confidencialidade



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: MULTILETRAMENTOS

Pesquisador responsável: Gisele Fernandes Santos

Orientador: Mariléia Silva dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe / Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Escola Municipal Irmã Maria Cândida

A pesquisadora do projeto “Práticas de Leitura do Gênero Diário Pessoal: multiletramentos” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora _____ . Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS