



PROFLETRAS

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - SE**

CLAUDIA VIRGINIA FONTES SACRAMENTO

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS MULTIMODAIS A PARTIR
DA INTERAÇÃO COM O “DIÁRIO DE UM BANANA”**

Itabaiana-SE

2019

CLAUDIA VIRGINIA FONTES SACRAMENTO

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS MULTIMODAIS A PARTIR
DA INTERAÇÃO COM O “DIÁRIO DE UM BANANA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede – PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe.

**Orientador: Prof. Dr. José Ricardo
Carvalho da Silva.**

Itabaiana-SE

2019

CLAUDIA VIRGINIA FONTES SACRAMENTO

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS MULTIMODAIS A PARTIR DA
INTERAÇÃO COM O “DIÁRIO DE UM BANANA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede – PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Membro externo

Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Membro interno

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

Itabaiana-SE, 11 de junho de 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida e permitir a concretização dos meus sonhos.

A Nossa Senhora da Conceição, por sempre me amparar nos diversos momentos da minha vida, principalmente nos de angústia.

À Capes pelo financiamento ao Programa Profletras.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva, pelos momentos de orientação dedicados a mim e por todas as palavras de incentivo nos momentos de aflição porque sabia das minhas limitações.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos ao longo do curso.

À Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC), pelas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação e Banca Examinadora.

À Prof.^a Dr.^a Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno (UFS), pelas contribuições oferecidas na Banca Examinadora.

A Fabrício Valério, gerente editorial da VR Editora, por ter me concedido a autorização para a utilização das imagens do livro “Diário de um Banana”

Aos meus pais, por todo direcionamento e apoio. Em especial, à minha MÃE, por encorajar-me sempre.

A Marcos (esposo), Marquinhos e Cecília (filhos), por compreenderem a minha ausência, o meu estresse e por terem me substituído em diversas funções. Sem a colaboração de vocês, ser Mestre seria impossível.

Aos meus irmãos e sobrinhos, por compreenderem os meus “nãos” nos finais de semana.

A Ana Louyse, Ivelize e Bela, por todo o carinho e compreensão.

A Vanuzia, pelos momentos de interação e apoio. Uma amizade que o ISD construiu.

A Ana Luzia, por toda a colaboração e incentivo nessa longa jornada.

A minha amiga-comadre Roselene, pelas palavras de incentivo.

A minha afilhada Bruna, por ser minha companhia em momentos de estudo.

A Socorro e Divá, por todo apoio e assistência.

A Andréa Reis, secretária do PROFLETRAS do Campus Itabaiana, por todo o suporte.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelas contribuições e pelos momentos de descontração nessa caminhada acadêmica.

As minhas amigas: Carmem, Natházia e Fabiane por terem sempre uma palavra amiga nos momentos de desespero e serem minhas companheiras de viagem.

A Arã e aos colegas de profissão, por todas as palavras de incentivo.

Aos meus alunos, pela participação e empenho na realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação analisa uma experiência de leitura multimodal, a partir da interação com o gênero diário de humor e tem como objeto de estudo o livro “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos,” primeiro livro da coleção de Jeff Kinney. O objetivo principal, deste estudo, é apresentar procedimentos de leitura, descrevendo o contexto de produção, a arquitetura textual, bem como a análise dos recursos linguísticos-imagéticos-discursivos que exploram o domínio das capacidades de linguagem para promover a leitura de textos, cuja construção de sentido vinculam-se à linguagem verbal com a visual. A pesquisa se fundamentou em contribuições do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2007) e Machado (1998), alargando as discussões de análise com base em Bakhtin (2011, 2016), Marcuschi (2008), Kress e van Leeuwen (2006) e descreve a aplicação de atividades de leitura multimodal em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual. Para o desenvolvimento metodológico dessa pesquisa, foi adotada a pesquisa-ação com as contribuições propostas por Thiollent (2011). Além disso, utilizou-se como dispositivo didático o modelo de Sequência Didática (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptado para a leitura, tomando como base a colaboração de Leurquin (2014). A partir dos subsídios teóricos, apresenta-se uma proposta de intervenção com relato das oficinas e das atividades de interpretação aplicadas em sala de aula. Como produto dessa pesquisa de cunho pedagógico, divulga-se um caderno de atividades para a leitura de textos do gênero diário de humor multimodal.

Palavras chaves: Capacidades de linguagem. Multimodalidade. Interacionismo Sociodiscursivo. Diário de humor.

ABSTRACT

This dissertation analyzes a multimodal reading experience from the interaction with the humor diary genre, and using as object of study “Diary of a Wimpy Kid, a novel in comics,” first book of Jeff Kinney collection. The main objective of this study is to present reading procedures, describing the context of production, to textual architecture, as well as the analysis of linguistic-imagery-discursive resources that explore the domain of language abilities to promote the reading of texts that link verbal language with visual in the construction of meaning. The research was based on contributions from the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD) proposed by Bronckart (2007) and Machado (1998), extending the analysis discussions based on Bakhtin (2011, 2016), Marcuschi (2008), Kress and van Leeuwen (2006). This study describes the application of multimodal reading activities in an 8th grade elementary school class of a state public school. For the methodological development of this research, the action research with the contributions proposed by Thiollent (2011) was adopted. In addition, the Didactic Sequence (SD) model, proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), adapted for reading, based on the collaboration of Leurquin (2014), was used as a teaching device. From the theoretical subsidies, a proposal of intervention with the reports of the workshops and interpretation activities applied in the classroom is presented. As a product of this pedagogical research, an activity book for reading humor diary genre's texts is published.

Keywords: Reading skills. Multimodality. Sociodiscursive Interactionism. Humor diary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de ação não transacional.....	28
Figura 2 - Exemplo de ação transacional	28
Figura 3 - Exemplo de reator e fenômeno	30
Figura 4 - Exemplo de dizentes e enunciados	30
Figura 5 - Exemplo de ação transacional	30
Figura 6 - Exemplo de representação conceitual.....	31
Figura 7 - Exemplo de demanda.....	33
Figura 8 - Exemplo de plano fechado.....	34
Figura 9 - Exemplo de plano médio	34
Figura 10 - Exemplo de plano geral	35
Figura 11 - Exemplo de ângulo frontal.....	36
Figura 12 - Exemplo de ângulo oblíquo	36
Figura 13 - Exemplo de ângulo alto	37
Figura 14 - Saturação com ausência de cor	40
Figura 15 - Exemplo de cenário detalhado	41
Figura 16 - Exemplo de imagem sem cenário	41
Figura 17 - Exemplo de imagem com profundidade	41
Figura 18 - Exemplo de saliência na capa do livro	44
Figura 19 - Exemplo de imagem sem emolduramento.....	44
Figura 20 - Capa do livro.....	53
Figura 21 - Página do diário	53
Figura 22 - Página do diário	54
Figura 23 - Página do diário	55
Figura 24 - Texto 1. Produção de aluno	75
Figura 25 - Texto 2. Produção de aluno	75
Figura 26 - Texto 3. Produção de aluno	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contexto de produção do livro “Diário de um Banana”	18
Quadro 2 - Tipos de Sequências do conteúdo temático	20
Quadro 3 - Outras formas de planificação de conteúdo temático	21
Quadro 4 - Vozes enunciativas.....	23
Quadro 5 - Correspondência entre as metafunções de Halliday e Kress e van Leeuwen	26
Quadro 6 - As metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006)	27
Quadro 7 - Metafunção interacional.....	32
Quadro 8 - Marcadores de modalidade	39
Quadro 9 - Metafunção composicional	42
Quadro 10 - Comparação entre diário pessoal, de leituras e de ficção	48
Quadro 11 - Função dos alunos no Círculo de literatura.....	59
Quadro 12 - Funções da imagem ou da ilustração	62
Quadro 13 - Esquema de Sequência didática de leitura (SDL)	68
Quadro 14 - Sequência didática de leitura (SDL)	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
SDL	Sequência Didática de Leitura
GDV	Gramática do Design Visual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	15
1.2 O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTO DO ISD	16
1.2.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO	16
1.2.2 A AÇÃO DA LINGUAGEM	18
1.2.3 A ARQUITETURA INTERNA TEXTUAL.....	19
1.3 CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	23
1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV).....	24
1.4.1 AS METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....	25
2 OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	45
2.1 A ORIGEM DO GÊNERO DIÁRIO E SEU DESENVOLVIMENTO	46
2.1.1 O GÊNERO DIÁRIO E SUAS PECULIARIDADES	48
2.1.2 O DIÁRIO DE LEITURAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO	55
2.2 O SURGIMENTO DA ILUSTRAÇÃO	60
2.2.1 A ILUSTRAÇÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	61
2.2.2 TEXTO E ILUSTRAÇÃO.....	63
2.3 A MULTIMODALIDADE E O GÊNERO TEXTUAL.....	63
3 METODOLOGIA	66
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO E DA ESCOLA	66
3.2 A PESQUISA-AÇÃO	66
3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	69
3.3.1 UMA AULA INTERATIVA DE LEITURA	70
4 RELATO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

A atividade de leitura em sala de aula é um desafio constante, tanto para o professor quanto para o aluno, pois essa situação é vivenciada diariamente por mim, já que trabalho há 21 anos em sala de aula com a disciplina Língua Portuguesa em turmas do 6º ao 9º ano.

Diante disso, faz-se necessário que nós, professores de Língua Portuguesa, repensemos a nossa prática para nos adequarmos às novas demandas de como trabalhar com textos multimodais em sala de aula, já que nos dias atuais, com o avanço da tecnologia, encontramos uma diversidade de textos multimodais que requer, não só do professor como também do aluno, habilidades e estratégias de compreensão para essa leitura, uma vez que esses textos exploram as múltiplas linguagens.

Para Dionísio (2011), uma pessoa letrada deve ter habilidade para dar sentidos a mensagens resultantes de múltiplas fontes de linguagens, bem como ser preparado para produzi-las. Dessa forma, é necessário aos alunos aprenderem a ler textos de diferentes gêneros no contexto escolar, principalmente os multimodais, pois essa atividade pode contribuir para que se tornem leitores proficientes.

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) diz que a comunicação humana ocorre por meio de gêneros textuais escolhidos de acordo com a situação de comunicação e o contexto de inserção do ser. Eles se fazem presente no cotidiano das pessoas de tal forma que alguns deles chegam a ser usados de forma inconsciente, sejam constituídos somente de uma linguagem verbal ou somente de uma linguagem visual, ou ainda com a presença dessas duas linguagens, o que constituem um gênero multimodal.

Dessa forma, diante dos impasses apresentados no processo da compreensão no ato de ler pelos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de um Colégio Estadual em Rosário do Catete -Se, inclusive na leitura dos gêneros multimodais que envolve a linguagem verbal e a linguagem imagética, decidiu-se trabalhar com o gênero diário de humor multimodal com suporte no livro infantojuvenil “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” de Jeff Kinney.

Essa obra foi escolhida por se tratar de um gênero literário de leitura dinâmica que apresenta a interação da linguagem verbal com a imagética e vários recursos expressivos que são utilizados a favor do próprio texto. Além disso, apresenta um protagonista adolescente com o relato de sua experiência pessoal de forma engraçada, com suas atitudes inusitadas e até mesmo seus sentimentos e pensamentos que colaboram com o riso do leitor.

A questão da pesquisa que fundamenta essa proposta de intervenção resume-se na seguinte indagação: de que forma as atividades de leitura com o gênero diário de humor multimodal podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos?

Tem-se como hipótese acreditar que o ensino de leitura, por meio de atividades interpretativas de textos do gênero diário de humor multimodal numa turma do 8º ano de ensino fundamental II, pode ser aprimorado por meio da intervenção do professor, nesse processo, contribuindo para melhorar o nível das capacidades de linguagens.

Esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar procedimentos de leitura multimodal, descrevendo o contexto de produção, a arquitetura textual, bem como a análise dos recursos linguísticos-imagéticos-discursivos que exploram o domínio das capacidades de linguagem para promover a leitura de textos cuja construção de sentido vinculam-se à linguagem verbal com a imagética. Já os objetivos específicos são:

- Compreender a funcionalidade do gênero diário de humor multimodal;
- Identificar o contexto de produção do livro “Diário de um Banana”, o conteúdo temático, a sequência textual e as vozes presentes nos trechos do diário;
- Perceber a interação existente entre a linguagem verbal e a imagética;
- Analisar a linguagem imagética com base na Gramática do Design Visual;
- Ampliar o domínio das capacidades de linguagem dos alunos.

Para atingir esses objetivos, optou-se por uma pesquisa qualitativa em concordância com a pesquisa-ação por, de acordo com Thiollent (2011), apresentar um modelo de pesquisa social com base empírica, construída e realizada em colaboração com uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que tanto os pesquisadores como os participantes da situação estão envolvidos de maneira cooperativa.

Assim, como metodologia, foram aplicadas atividades interventivas que envolveram a leitura e a interpretação de texto e contou com a cooperação ativa da professora/ pesquisadora e dos alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de um Colégio Estadual, localizado na zona urbana do Município de Rosário do Catete -Sergipe. Além dessas atividades, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo para que a professora/pesquisadora pudesse não só observar a interação dos alunos no momento das atividades como também coletar as informações necessárias para a análise do *corpus* em estudo.

Para desenvolver essas atividades, optou-se por trabalhar com uma sequência didática, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a atividade com gêneros, a partir de uma

sequência didática, tem o objetivo de auxiliar o aluno a compreender melhor um gênero de texto, possibilitando-lhe apropriar a fala ou escrita numa determinada situação de interação comunicativa.

A sequência didática adotada foi a Sequência Didática de Leitura (SDL) que teve como base o modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas foi adaptada para a prática de leitura e seguiu o modelo de uma aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014) com base em Cicurel (1991).

Essa sequência apresenta uma variedade de atividades interpretativas de leitura, utilizando os trechos do “Diário de um Banana” de forma sistematicamente organizada. As atividades foram elaboradas com base no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007) com o intuito de aperfeiçoar as capacidades de linguagem desses alunos.

Além do suporte do ISD, buscou-se a Gramática do Design Visual para que a linguagem imagética fosse analisada e compreendida, uma vez que o ISD ainda não contempla a análise de imagens que também são fundamentais para esta pesquisa.

Esse estudo obteve como respaldo as contribuições do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2006, 2007, 2008) e Machado (1998), ampliando as discussões de análise com base em Bakhtin (2011), Marcuschi (2007, 2008) e Kress e van Leeuwen (2006) com as contribuições da Gramática do Design Visual e, para o quadro metodológico, o uso de uma sequência didática de acordo com o modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada para a leitura, seguindo também as orientações de Leurquin (2014) com as etapas da aula interativa de leitura.

A partir das contribuições desses teóricos, buscou-se uma melhor compreensão do funcionamento desse gênero para poder traçar um caminho propício para a ampliação da capacidade leitora desses alunos.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos:

O primeiro capítulo traz as teorias que foram o suporte desta pesquisa. Apresentam-se as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007), além de seu modelo de análise de texto; uma reflexão a respeito das Capacidades de linguagem no processo de ensino e aprendizagem e as contribuições da Gramática do Design Visual que foram utilizadas para analisar as imagens contidas no “Diário de um Banana”.

O segundo capítulo compreende uma discussão acerca dos Gêneros textuais com base em alguns estudiosos da área; discorre sobre a origem do gênero diário, seu desenvolvimento e suas peculiaridades; e também sobre a importância do diário de leituras para a educação. Relata

sobre o surgimento da ilustração, a ilustração e o ensino-aprendizagem, texto e ilustração e, por fim, a multimodalidade e o gênero textual.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, orientadores deste trabalho, como a caracterização do público alvo e da escola, a pesquisa-ação e a Sequência Didática de Leitura (SDL) que foi adaptada de acordo com o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo a proposta de uma aula interativa de leitura de Leurquin (2014).

Por fim, o quarto capítulo compreende o relato do desenvolvimento da sequência didática, no qual expõem-se a apresentação da situação, a produção diagnóstica, as atividades de cada módulo, a leitura e interpretação final e a análise dos resultados dos alunos de cada uma das atividades aplicadas.

Como produto dessa pesquisa, foi construído um Caderno Pedagógico composto por atividades de leitura para orientar os procedimentos de leitura de textos do gênero diário de humor multimodal, em sala de aula, com o intuito de colaborar com as práticas docentes.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo objetiva apresentar as teorias em que esta pesquisa teve como base para se desenvolver. Para tal, será apresentado o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999-2009) e, em seguida, será adicionado ao quadro teórico da pesquisa as contribuições da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). A escolha desses últimos autores foi devido ao Interacionismo Sociodiscursivo não abranger a análise de imagens que também são indispensáveis para esta pesquisa, já que a mesma tem como foco a linguagem verbal e a imagética a partir do gênero textual diário de humor multimodal.

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) trata das relações existentes entre a linguagem e o desenvolvimento humano baseado nas obras de Spinoza, Marx e Vygotsky. Nessa linha de pensamento, Jean-Paul Bronckart adota um posicionamento epistemológico cuja linguagem exerce um papel central, não só no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, como também nas atividades e ações (BRONCKART, 2006).

Dessa forma, o ISD objetiva demonstrar como as práticas languageiras situadas são os instrumentos fundamentais do desenvolvimento humano, não só em relação aos conhecimentos e aos saberes, como também em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. Além disso, analisa a linguagem, o agir e o pensamento consciente; identifica e descreve as construções da história social humana; e, investiga suas relações de interdependência (BRONCKART, 2006).

Como os textos são considerados, por Bronckart (2007), como produtos da atividade humana com uma mensagem linguisticamente elaborada para produzir um efeito coerente sobre o destinatário, eles estão articulados aos interesses, às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no contexto das quais são produzidos. Dessa forma, no decorrer da história, diferentes espécies de textos foram elaboradas devido a evolução e a diversidade dos contextos sociais presentes nas comunidades verbais.

Logo, todas as pessoas de uma certa comunidade linguística, ao agir com a linguagem, são confrontadas constantemente com uma imensa variedade de textos pré-existentes, em forma de gêneros, que estão sempre sendo modificados e são em número ilimitado. Além disso, o autor relata como o contato com os gêneros a partir do nascimento, levando-nos a um constante contato, contribui para a construção de um conhecimento intuitivo das regras e propriedades

específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma sistemática e inconsciente. Dessa forma, essas regras e propriedades, assimiladas pelos indivíduos, sofrem modificações constantes como em todo processo de aprendizagem social (BRONCKART,2007).

Ainda segundo Bronckart (2006), qualquer produção de texto exige escolhas referentes à seleção e à combinação das operações cognitivas, dos mecanismos estruturantes e de suas modalidades de realização linguística. Além disso, a organização e funcionamento dependem de situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, dentre outros. Logo, o modelo de análise de texto, proposto pelo autor, analisa as condições sociopsicológicas da produção dos textos, de suas propriedades estruturais e funcionais internas.

1.2 O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTO DO ISD

Essa análise, de acordo com o modelo do ISD, apresenta dois momentos. O primeiro analisa o contexto de produção em que foi concebido e o segundo, a arquitetura interna, também conhecida como folhado textual.

1.2.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

O contexto de produção, de acordo com Bronckart (2007), apresenta um conjunto de procedimentos influenciadores na organização de um texto. Dentre esses, há dois fatores fundamentais: o mundo físico e o mundo social e subjetivo.

No mundo físico, todo texto é resultado de um comportamento verbal real por um agente situado em um contexto físico, definido pelos seguintes parâmetros:

- a) O lugar de produção: o lugar físico em que há a produção dele.
- b) O momento de produção: o espaço de tempo em que a produção ocorre.
- c) O emissor: a pessoa que o produz fisicamente.
- d) O receptor: pessoa que o recebe de forma concreta.

Já no mundo social e subjetivo, para o autor, a produção de qualquer texto está inserida, não só no quadro das atividades de uma formação social, mas também no quadro de uma forma de interação comunicativa, implicando no mundo social com suas regras e valores, bem como no mundo subjetivo cuja imagem do agente é mostrada no momento de seu agir. Nesse contexto sociosubjetivo também temos alguns parâmetros:

- a) O lugar social: a instituição social ou o local de interação onde ele é produzido (família, escola, mídia, etc).
- b) A posição social do emissor: o papel social desempenhado pelo emissor durante a interação: papel de professor, de pai, de amigos e tantos outros. Essa posição social dá o estatuto de enunciador.
- c) A posição social do receptor: o papel social que atribuem ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de amigos e tantos outros. Essa posição social dá o estatuto de destinatário.
- d) O objetivo (ou objetivos) da interação: será o objetivo que o texto produzirá no destinatário, de acordo com o ponto de vista do enunciador.

Outro fator importante da organização textual é o seu conteúdo temático. Ele apresenta um conjunto de informações visíveis que são as representações construídas pelo agente-produtor no seu lugar social, o objetivo de interação e os conhecimentos adquiridos no decorrer do tempo estocados e organizados em sua memória (BRONCKART, 2007).

Em relação a obra em estudo, os textos utilizados, como *corpus* desta pesquisa, foram retirados do livro “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” escrito pelo autor e ilustrador norte americano Jeffrey Patrick Kinney (1971) em Plainville, cidade de Massachusetts, nos Estados Unidos.

O autor começou a construir seu primeiro livro em 1998 quando decidiu colocar suas ideias no papel, utilizando-se da linguagem verbal e da linguagem imagética que renderam cerca de 1.300 páginas, relatando sobre a história do pré-adolescente Greg Heffley para enfrentar os desafios do colégio e ser aceito socialmente pelos colegas. Como a quantidade de páginas era grande, a editora sugeriu dividir a obra em volumes e indicá-la ao público infantil, já que o autor acreditava escrever para adultos.

A temática desse livro teve como base situações da sua infância e durou cerca de 6 anos para que fosse publicado on-line com trechos diários no Funbrain.com. Além disso, a série ganhou forma de um diário, intercalado por ilustrações, e somente em 2007 foi que ocorreu a primeira publicação pela editora Harry N. Abrams, Incorporated, New York com o título original de “Diary of a wimpy Kid”. Já a publicação do diário em português, traduzida por Antônio de Macedo Soares com o título de “Diário de um Banana”, ocorreu em 2008 pela editora Vergara & Riba Editoras Ltda.

O escritor não pretendia ser escritor infantil, sonhava ser cartunista de jornal, mas não teve êxito. No entanto, o seu primeiro livro tornou-se um best-seller de imediato. Na época da

publicação desse livro, na versão em inglês, tornou-se destaque nas listas de best-sellers do USA Today, Wall Street Journal, Publishers Weekly e New York Times.

O quadro abaixo resume o contexto de produção do livro “Diário de um Banana”.

Quadro 1 - Contexto de produção do livro “Diário de um Banana”

Autor da obra	Jeffrey Patrick Kinney
Público-alvo	Crianças e adolescentes norte-americanas
Ano de publicação	2007
Local de Produção	Em um pequeno apartamento em Plainville, cidade de Massachusetts, nos Estados Unidos.
Lugar social	Sociedade americana
Objetivos	a) Divertir os leitores infantis com suas histórias engraçadas. b) Mostrar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes nesses períodos da vida.
Posição social do escritor	Escritor
Posição social do receptor	Crianças em fase escolar (alunos)

Fonte: Produzido pela própria autora, com base em Bronckart (2007, p. 93-97) e <https://wimpykid.com/>

1.2.2 A AÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com Bronckart (2007), a ação da linguagem é considerada uma unidade psicológica e compreende os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, levando em conta a mobilização de um determinado agente no momento em que estabelece uma intervenção verbal. Assim, descrevê-la consiste em localizar os valores que são concedidos por esse agente aos parâmetros do contexto e aos elementos do conteúdo temático que se encontra no texto

Em uma mesma ação de linguagem pode haver o surgimento de textos empíricos diferentes, pois não há uma relação mecânica entre as situações de ação e os textos empíricos. Além disso, não se pode considerar a ação da linguagem como um conjunto de limitações, mas como um suporte de orientação para que o agente-produtor possa tomar várias decisões (BRONCKART, 2007).

Dentre essas decisões do agente, a mais importante é a escolha de um texto em meio aos gêneros textuais disponíveis na intertextualidade, considerado como o mais apropriado em relação à sua situação de ação pretendida (BRONCKART, 2007).

Outro ponto interessante é a do empréstimo do intertexto, segundo o autor, formado pelo conjunto de gêneros de textos produzidos pelas gerações antecedentes e podem ser mudados pelas formações sociais atuais.

Além disso, esses gêneros são indexados, ou seja, possuem um ou mais valores de uso que, de acordo com uma certa formação social, um gênero pode ser visto como mais ou menos apropriado para uma certa situação de ação.

Para Bronckart (2007), a escolha de um modelo pelo agente ocorre a partir de seu conhecimento real dos gêneros e de suas condições de utilização. Apresenta, portanto, características de uma autêntica decisão estratégica. Logo, o gênero escolhido para a realização da ação de linguagem deverá ser eficiente em relação ao objetivo pretendido, adequado aos valores do lugar social envolvido, bem como contribuir para a promoção da “imagem de si” (grifo do autor) que o agente pretende submeter à avaliação social de sua ação.

É mediante a apropriação dos gêneros, segundo Bronckart (2007), que ocorre um procedimento essencial de socialização com uma implantação prática nas atividades comunicativas humanas.

1.2.3 A ARQUITETURA INTERNA TEXTUAL

O segundo momento da análise do texto, com base no ISD, trata da arquitetura interna textual, também chamada de folhado textual, com uma análise mais cuidadosa, envolvendo três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Segundo Bronckart (2007), essa diferenciação de níveis de análise responde de forma adequada à necessidade metodológica de desvendar a trama da organização textual, mas a lógica de sobreposição proposta está baseada na constatação do caráter hierárquico de qualquer organização textual.

A infraestrutura geral do texto, considerada como o nível mais profundo, compreende dois procedimentos diferentes de organização. O primeiro é o da planificação geral do conteúdo temático de forma sequencial e o segundo procedimento compreende os tipos de discurso.

A planificação geral do conteúdo temático de forma sequencial é construída no texto quando o agente produtor, de acordo com seus conhecimentos, armazenados na memória em formas lógicas (macroestruturas), decide semiotizar suas ideias. Nesse momento, reorganiza-as em estruturas sintáticas básicas de maneira sucessiva, de acordo com as técnicas da produção verbal humana (BRONCKART, 2007).

Essa organização sequencial do conteúdo, denominada de Sequências por Adam (1992), é classificada como: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva; além dos scripts e das esquematizações que são outras formas de planificação do

conteúdo temático. Em seguida, veremos o conceito de cada uma delas de forma breve, a partir das contribuições de Bronckart (2007) com base em Adam (1992).

Quadro 2 - Tipos de Sequências do conteúdo temático

Sequência narrativa	Apresenta uma estrutura em que há um processo de intriga, no qual se encarrega de estruturar os acontecimentos de maneira a formar uma história ou ação completa, possuindo início, meio e fim.
Sequência descritiva	É uma estrutura formada por fases que não são organizadas, necessariamente, em uma ordem linear, mas se encaixam e se combinam em uma ordem hierárquica ou vertical. Esta sequência apresenta três fases: a ancoragem cujo tema da descrição é assinalado por uma forma nominal ou tema - título que pode aparecer no início ou final da sequência; a aspectualização, em que os vários aspectos do tema - título são enumerados e decomposto em partes; e o relacionamento em que os elementos descritos são assimilados a outro por comparação ou metáfora.
Sequência argumentativa	Trata-se de uma estrutura composta por quatro fases sucessivas: a premissa (tese), em que há a constatação de partida; os argumentos, em que os elementos se organizam para uma conclusão; os contra-argumentos que apresentam uma restrição em relação à orientação argumentativa; por fim, a conclusão com os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.
Sequência explicativa	Apresenta uma constatação de um fato incontestável e se apresenta, inicialmente, como incompleto. Logo, necessita de um desenvolvimento com explicações das causas ou as razões da afirmação inicial para que, no final desse desenvolvimento, essa constatação inicial se encontre reformulada e enriquecida. Ao textualizar essa sequência, ela apresenta quatro fases: a constatação inicial, um fenômeno não contestável; a problematização, os questionamentos que envolvem o porquê e o como associados a um enunciado contraditório; a resolução com inserção dos elementos de informações adicionais capazes de responder às questões empregadas ; e a conclusão - avaliação que reorganiza e completa a constatação inicial.
Sequência dialogal	Aparece somente nos segmentos de discursos interativos dialogados estruturados em momentos de fala. O diálogo pode ser do agente - produtor no momento de uma interação verbal ou de algum personagem presente no interior de um determinado discurso. É composta por três fases: a primeira, chamada de abertura, é o momento fático em que os interactantes entram em contato; a segunda, a fase transacional, exhibe o conteúdo temático que faz parte da interação; e a terceira, a fase do encerramento, apresenta de forma fática o final da interação
Sequência injuntiva	Exibe uma estrutura baseada na sequência descritiva. Além disso, essa sequência tem como objetivo fazer o destinatário agir de um determinado modo ou em uma certa direção.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Bronckart (2007, p. 219-238).

Temos também as outras formas de planificação de conteúdo temático: os scripts e as esquematizações. O quadro abaixo apresenta o conceito de cada uma delas.

Quadro 3 - Outras formas de planificação de conteúdo temático

Scripts	Consiste em apresentar os acontecimentos ou ações de uma história na ordem cronológica sem o momento de tensão. É considerado como o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR.
Esquematizações	Acontecem quando o objeto do discurso não é considerado contestável, apresentando-se como um objeto neutro, desenvolvendo-se num segmento de texto informativo ou expositivo. Essa forma de planificação também é considerada como o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do EXPOR.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Bronckart (2007, p. 238-239).

O segundo procedimento de organização da infraestrutura geral do texto compreende os tipos de discurso que são “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo um texto” (BRONCKART, 2006, p.148).

O autor ainda ressalta como a atividade de linguagem se apoia na construção dos mundos virtuais chamados de mundos discursivos, enquanto que os mundos representados pelos agentes humanos são denominados de mundo ordinário.

Os mundos discursivos são construídos por meio de dois subconjuntos de ações. As primeiras ações mostram a existência de uma relação entre as coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário em que há o desenvolvimento da ação de linguagem da qual se origina. Já as segundas, mostram a relação entre as várias instâncias de agentividade (personagens, grupos, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, da forma como são mobilizadas em um texto, e, de outros, os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente produtor, interlocutor casual e espaço e tempo de produção). Em relação às operações de construção das coordenadas gerais que estruturam o conteúdo temático, mobilizado em um texto, há duas possibilidades: ou elas são apresentadas como disjuntas (fatos narrados) das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem ou são apresentadas como conjuntas (fatos expostos) às da ação da linguagem (BRONCKART, 2007).

No que diz respeito às operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso, o autor relata que se apresentam mediante uma oposição binária: ou o texto implica os parâmetros da ação da linguagem, por meio de referências dêiticas e, para que haja uma completa interpretação, é necessário que se tenha acesso às condições de produção do mesmo; ou o texto apresenta uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de

linguagem em que a sua interpretação não depende dos conhecimentos das condições de produção.

Assim, segundo o autor, pode se estabelecer uma primeira delimitação dos mundos discursivos em que há uma combinação entre dois tipos de distinções: oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor; oposição entre implicação e autonomia.

É por meio do cruzamento do resultado dessas decisões, segundo Bronckart (2008), que há a produção dos quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo. Esses mundos definidos dessa forma são apresentados por quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que são chamados de relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico.

Considerados como o nível intermediário, os mecanismos de textualização colaboram para dar ao texto sua coerência temática, apesar da infraestrutura apresentar uma rara heterogeneidade. Além disso, esses mecanismos, estruturados à linearidade do texto, apresentam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais, por meio das séries isotópicas (BRONCKART, 2008). Assim, os mecanismos de conexão apresentam as articulações do desenvolvimento temático mediante conjuntos de organizadores textuais; os mecanismos de coesão nominal inserem “as unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por meio de series de unidades ou de processos anafóricos”; e, os mecanismos de coesão verbal, por meio de conjuntos de desinências verbais ou de unidades temporais, estruturam a temporalidade dos procedimentos expostos no texto (BRONCKART, 2008, p. 89).

Já os mecanismos enunciativos, classificados como o nível mais superficial, colaboram para dar ao texto uma coerência pragmática, explicando os posicionamentos enunciativos e interpretando as várias avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 2007).

Geralmente, segundo Bronckart (2007), é o agente produtor do texto que assume sua posição em relação ao enunciado no texto ou delega essa responsabilidade a terceiros. No momento da produção de seu texto, o autor elabora um ou diversos mundo(s) discursivo(s) cujas coordenadas e regras de funcionamento se apresentam de forma diferente das do mundo empírico em que está imerso. Com isso, as vozes verbais que se apresentam no texto são distribuídas e combinadas a partir desses “mundos virtuais” (grifo do autor) e das instâncias formais que os regem. Essas vozes, presentes no texto, podem ser apresentadas da seguinte forma:

Quadro 4 - Vozes enunciativas

Voz neutra	Considerada como a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer referindo-se ao narrador ou expositor.
Voz do autor empírico do texto	Corresponde à voz de quem está na criação da produção textual e argumenta para fazer comentários ou avaliações de alguns aspectos do que é dito.
Vozes de personagens	Representam as vozes dos seres humanos ou entidades humanizadas implicados nos acontecimentos que constituem o conteúdo temático de um texto.
Vozes sociais	Originárias de personagens, grupos ou instituições sociais que não influenciam como agentes no trajeto temático de um segmento de texto.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Bronckart (2007, p. 326-327).

De acordo com Bronckart (2007), um texto pode ser considerado polifônico quando apresenta inúmeras vozes que podem ser da mesma categoria (diferentes vozes de personagens ou diferentes vozes sociais) ou vozes de categorias diferentes (voz de um personagem, voz social, voz de um autor etc.). Assim, diversas formas de combinações polifônicas podem existir.

1.3 CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento das capacidades de linguagem ocorre a partir de uma aprendizagem social e não por intermédio de um procedimento de aprendizagem natural. Portanto, é por meio desse mecanismo de aprendizagem que se deve desenvolver o ensino dos discursos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017).

Aprender a ler e a produzir texto, de acordo com o quadro do ISD, requer a aprendizagem dessas capacidades. Além disso, no momento da leitura e da produção de texto, o agente estimula seus conhecimentos sobre os procedimentos que serão utilizados, contribuindo, assim, para que os agentes aprendam ações de linguagem determinadas por essas capacidades (CRISTOVÃO, 2007). Elas são classificadas em três tipos: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação, segundo Cristovão (2007) com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), permitem que o indivíduo adeque sua produção de linguagem ao contexto de produção, apresentando uma conexão contínua com o gênero em estudo, uma vez que o texto produzido por um agente deve estar apropriado, não só a um destinatário específico, como

também a um conteúdo e objetivo específicos, coerentes com as normas de funcionamento da linguagem social.

Para que haja o desenvolvimento dessas capacidades no aprendiz, por meio da leitura, o professor deve elaborar atividades de interpretação sobre o contexto de produção a partir de inferências sobre quem o escreveu, a quem é dirigido, quando foi produzido, onde foi produzido e qual o objetivo.

Já as capacidades discursivas, facilitam a escolha da infraestrutura geral pelo indivíduo. Ele escolherá os tipos de discurso, as sequências textuais, além de escolher e elaborar os conteúdos. Esses surgem a partir do conhecimento de textos já existentes e são utilizados para uma nova produção textual.

Para o desenvolvimento dessa capacidade, o professor precisa desenvolver atividades de interpretação que envolvam a organização do conteúdo, levando em consideração o layout, a linguagem não - verbal, entre outros.

E as capacidades linguístico-discursivas contribuem para que o indivíduo faça os procedimentos implicados na produção do texto. São classificados em quatro: os procedimentos de textualização (conexão, coesão nominal, coesão verbal); os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e a escolha de itens lexicais.

Nessa capacidade, para ser aprimorada pelo aprendiz, é necessária a elaboração de atividades interpretativas dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e coerência para que os alunos compreendam a relação desses elementos na construção do texto, bem como também as vozes, a modalização, a construção de enunciados e a escolha de itens lexicais.

Logo, de acordo com o que foi exposto, as capacidades de linguagem facilitam a realização de uma ação de linguagem como instrumento para estimular os conhecimentos já apreendidos e operar a aprendizagem (CRISTOVÃO, 2007).

1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

Em 1996, os autores, apoiados nos estudos semióticos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985) criaram a Gramática do Design Visual (*Reading Images: The Grammar of Visual Design*) para analisar a linguagem imagética presente nas diversas formas de comunicação e de que forma é organizada e estruturada para a produção de sentido nos textos. Foi a partir desses estudos que a multimodalidade ganhou ênfase.

Para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), as imagens exercem um papel cada vez maior, não apenas em textos para crianças, mas também em revistas, jornais, mídia impressa ou eletrônica, websites, seja como materiais de relações públicas, anúncios ou como materiais de todos os tipos. A maioria dos textos tem envolvido atualmente uma interação complexa de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros, tidos como elementos coerentes por meio de layout. Mas a habilidade de produzir textos multimodais desse tipo, por mais central que seja seu papel na sociedade contemporânea, não ocorre nas escolas.

No mesmo pensamento dos autores, Leal (2011) diz que o papel da imagem passou a ter um destaque maior, pois a sociedade passou a incorporar cada vez mais o visual nas suas ações de comunicação. Fica evidente, com o surgimento das novas tecnologias, a formação de novos gêneros em que é possível verificar uma relação de igualdade entre o verbal e o não verbal.

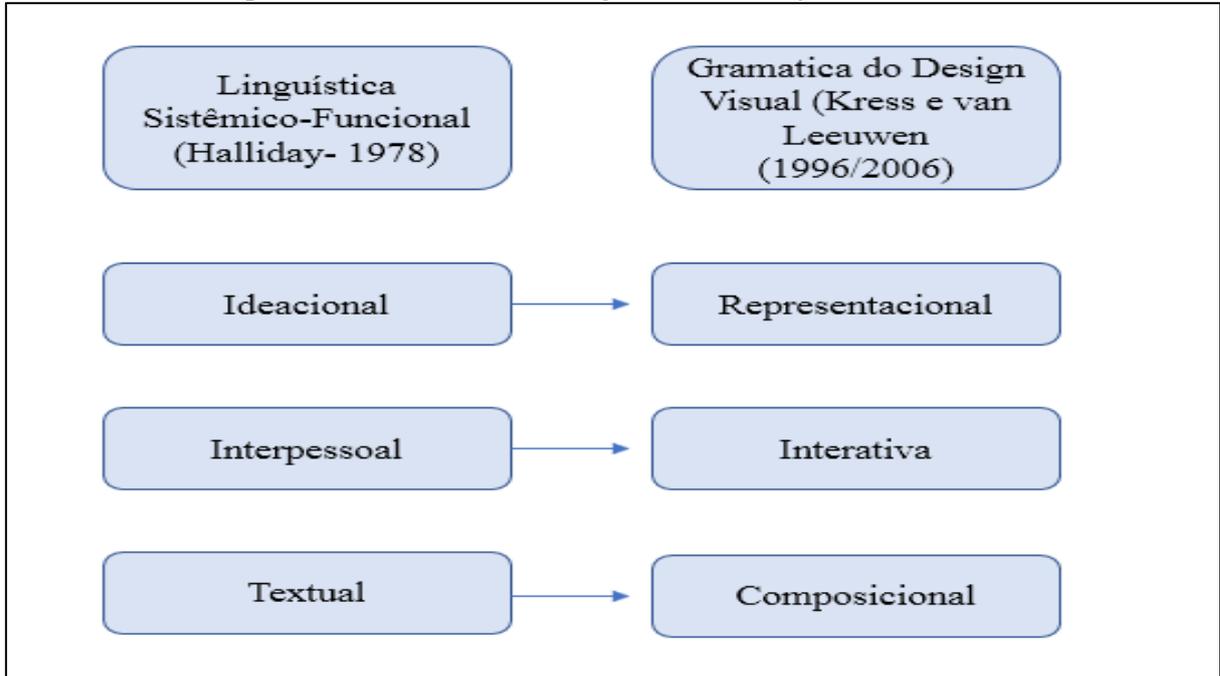
Percebe-se, com isso, o crescimento da utilização do não verbal em atividades de ampla divulgação por vários grupos sociais, sobretudo, no uso de textos que necessitem de uma maior agilidade no procedimento de leitura. Dentre esses textos, estão os anúncios publicitários, as reportagens, os cartoons, os chats, os websites, os blogs, infográfico, capa de revista, tira, entre outros.

É esse convívio diário com textos multimodais que direciona o professor de Português a repensar sua prática de leitura em sala de aula, encaminhando-o a fazer adequações no processo de leitura que envolve essa linguagem imagética para possibilitar uma melhor integração do aluno/leitor no mundo atual.

1.4.1 AS METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Kress e van Leeuwen (2006), pretendendo analisar o texto multimodal, a partir da compreensão do uso dos diferentes modos semióticos e buscando estabelecer que tipo de relações ocorre entre os diferentes elementos que o compõem, baseiam-se nas três metafunções da linguagem verbal propostas por Halliday (1985), *a interpessoal* (que visa construir representações da realidade), *a ideacional* (que visa estabelecer relações sociais e interações) e *a textual* (que visa organizar combinações de representações e interações em tipos de conjuntos chamados textos ou eventos comunicativos) e as adaptam para linguagem visual, intitulando-as de: *representacional, interacional e composicional*.

Com o auxílio do quadro abaixo, pretende-se mostrar a relação existente entre as metafunções propostas por Halliday (1978) e as de Kress e van Leeuwen (1996, 2006):

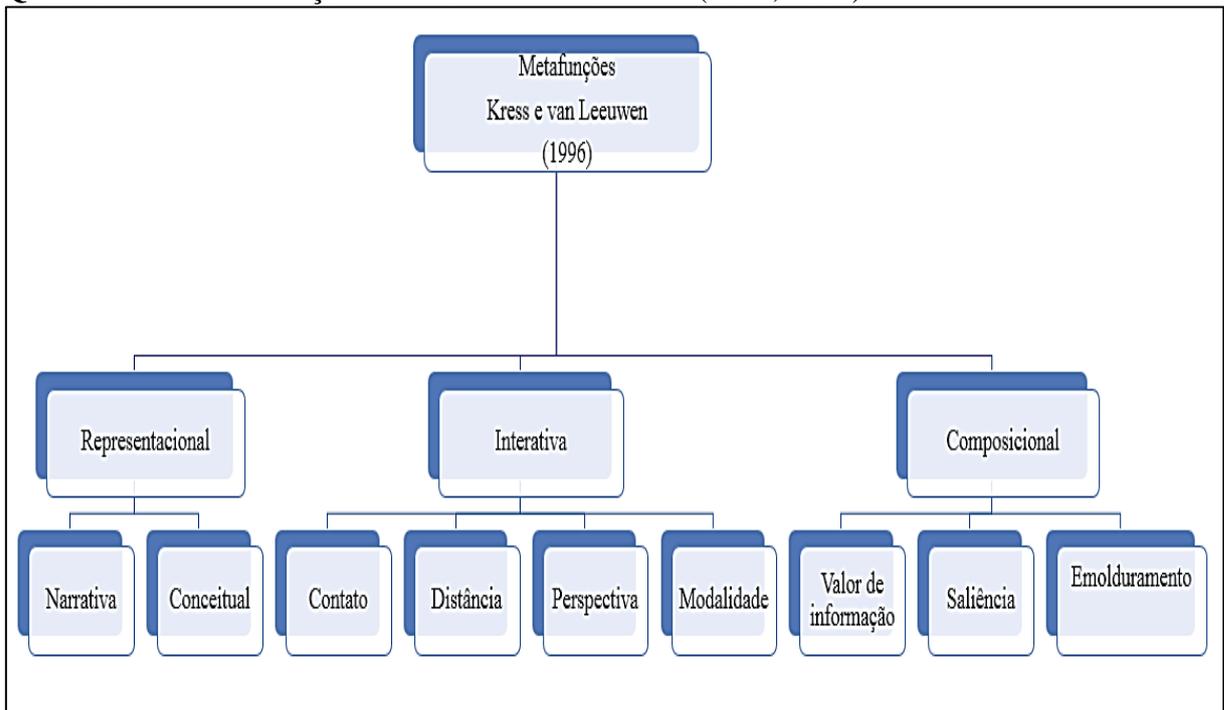
Quadro 5 - Correspondência entre as metafunções de Halliday e Kress e van Leeuwen

Fonte: Almeida e Silva (2018, p. 43).

São essas metafunções de significado que vão atuar, ao mesmo tempo, em toda imagem, identificando os participantes e a relação existente entre eles na imagem, bem como a relação existente entre os mesmos e o leitor/observador, levando -se em conta a questão da proximidade e afastamento entre ambos, de acordo com a disposição do participante na imagem.

Analisa também as ações e reações desses participantes dentro da imagem, bem como o seu processo verbal e mental. Identificam a subordinação existente entre eles, assim como a superordenação. Observa-se a interação entre o produtor do texto e o observador, bem como a utilização da cor, a contextualização, a representação, a profundidade, a iluminação e brilho existentes na linguagem imagética.

O seguinte diagrama mostra como as metafunções são classificadas e subdivididas de acordo com a GDV.

Quadro 6 - As metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006)

Fonte: Produzido pela autora com base em Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Essas metafunções e os participantes do ato semiótico serão apresentados a seguir, de forma breve, a partir da abordagem da GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

De acordo com os autores, há dois tipos de *participantes* envolvidos em cada ato semiótico classificados como *participantes representados* (os que estão figurados no texto, ou seja, pessoas, lugares e objetos que participam do ato semiótico, apresentando significações e relações) e os *participantes interativos* (o produtor e o receptor - que falam, ouvem, escrevem e leem).

Além de ser composta por *participantes*, a metafunção *representacional* faz uma análise da relação existente entre os participantes internos presentes na imagem. Essa metafunção é subdividida em *representação narrativa* e *representação conceitual*. Na *representação narrativa*, há na imagem a apresentação de ações em que o participante direciona a sua ação para o outro. Essa ação é sinalizada por meio de vetor que indica qual é o alvo dessa ação. O participante dessa ação é chamado de *ator* e quem recebe a ação é chamado de *meta*. De acordo com a quantidade de participantes, a estrutura narrativa subdivide-se em: *ação*, *reação*, *processo verbal* e *processo mental*.

Quando há na imagem um participante que direciona a sua ação para o outro, temos uma ação *transacional*; ou seja, nessa ação é possível ver o ator e a meta. Já a ação *não transacional*, ocorre quando a imagem apresenta apenas um participante em ação sem direcioná-la a alguém

ou a algo. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), na linguagem verbal, a ação *transacional* se assemelha a um verbo transitivo e a ação *não transacional* se assemelha a um verbo intransitivo.

No episódio das páginas 36 e 37, que ocorreu numa sexta-feira, do primeiro livro da coleção “Diário de um Banana”, Greg relata que decidiu ouvir o CD da banda do irmão Rodrick, que toca heavy metal, no som da sala no momento em que todos já estavam na cama. Para que ninguém o ouvisse, colocou os fones no ouvido, aumentou muito o volume e ligou o som. A presença das notas musicais em tamanho grande confirma o que Greg relatou em relação ao som alto. Porém, os fones não estavam conectados ao aparelho de som e a música estava saindo pelas caixas de som. Logo, o pai aparece irritadíssimo, de acordo com sua fisionomia, indo na direção de Greg, dando a entender que irá interrompê-lo no que está fazendo. O pai apresenta-se na imagem correndo, pois os três traços que aparecem em suas costas nos levam a esse entendimento; e os pontinhos atrás da cabeça, nos levando a interpretar que estava estressado com a situação.

Figura 1 - Exemplo de ação não transacional



Figura 2 - Exemplo de ação transacional



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 36 e 37).

Na primeira imagem (p. 36), percebe-se a presença de um único participante representado que ouve música. Como essa ação não está direcionada a um outro ser, temos uma ação *não transacional*, ou seja, temos um ator que pratica a ação de ouvir, mas não temos uma meta (que seria outro participante) a quem a ação seria dirigida.

Observe que a imagem não apresenta linguagem verbal, pois essa foi utilizada antes da imagem no momento em que Greg relata esse episódio. A imagem só vem reafirmar o dito por Greg. Nesse caso, de acordo com Rodriguez Diéguez (1977, apud Marques, 1994), essa imagem tem a função Facilitadora Redundante, pois as interações texto/ilustração seriam de cariz

tautológico, ou seja, a imagem representa o que foi dito na linguagem verbal, tornando-se algo redundante; uma vez que a ideia já foi apresentada.

Se essa imagem fosse apresentada sem um contexto, não saberíamos quem são as personagens, nem que tipo de música estaria tocando, mas saberíamos inferir o que estava acontecendo de acordo com a sequência de imagens. Isso ocorre porque essa sequência gera interpretações e isso é possível porque conseguimos converter tudo o que visualizamos em linguagem verbal.

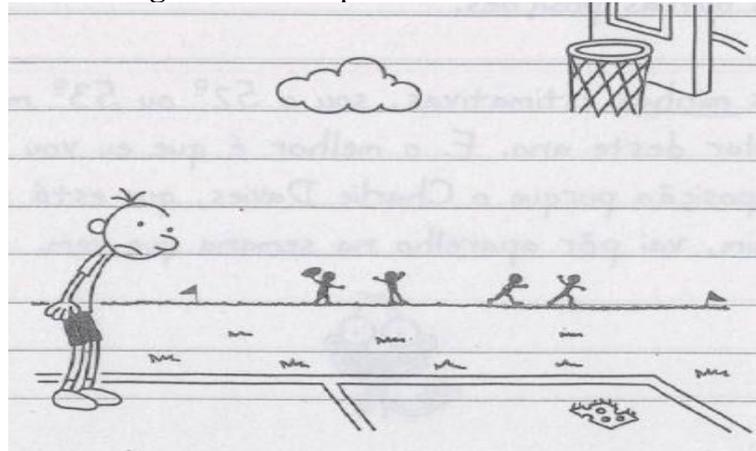
Antes da segunda imagem (p.37), Greg relata que só conseguiu ouvir uns trinta segundos da primeira música do CD antes de ser interrompido, deixando subentendido que alguém o interrompeu. Contudo, a revelação do que aconteceu realmente aparece na segunda imagem, ou seja, essa imagem transmite o que Greg deixou de relatar de forma explícita.

Nessa imagem, percebe-se a presença de dois participantes representados e identificamos a quem a ação é dirigida. O pai de Greg é o ator da ação de tomar os fones e esta ação está direcionada a Greg que, na representação narrativa, é a meta da ação. Portanto, temos uma ação *transacional*, ou seja, uma ação que é direcionada a outro participante interno da imagem.

Realçando o que já foi dito por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), na estrutura da linguagem verbal, a ação *transacional* se assemelha a um verbo transitivo e a ação *não transacional* se assemelha a um verbo intransitivo; ou seja, na estrutura verbal, a ação *transacional* seria semelhante a uma oração composta por um sujeito da ação, a ação e um objeto. Já na ação *não transacional*, teríamos um sujeito da ação e uma ação sem direcionamento.

No processo de *reação*, a ação do participante é percebida pelo olhar em direção a algo ou a alguém. Nesse caso, chama-se de reator aquele que olha o fenômeno que é olhado. Esse processo também apresenta ação *transacional* quando se percebe que o olhar do participante se dirige a alguém ou a algo e ação *não transacional* quando o olhar não é direcionado a alguém ou a algo.

No episódio da página 8, que ocorreu numa quarta-feira, Greg relata que, nesse dia, houve aula de Educação Física e a primeira coisa que fez foi ir até a quadra de basquete verificar se o queijo ainda estava lá. Por meio da imagem abaixo, observamos que está olhando para o queijo. No processo de *reação* da *representação narrativa*, o participante age por meio do olhar e esse olhar pode ser direcionado a algo ou a alguém e, ainda, um olhar vago sem direcionamento. Em relação a essa imagem, temos um olhar direcionado a algo em que Greg seria o *reator* e o queijo o *fenômeno*.

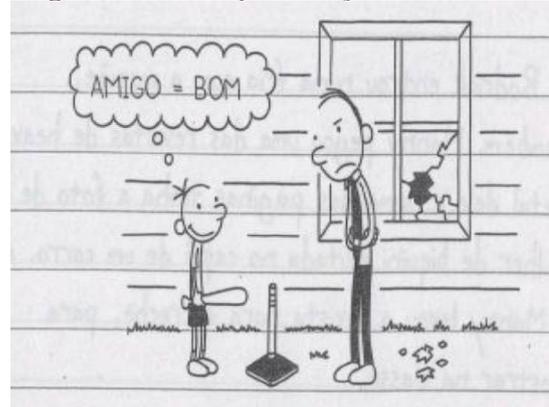
Figura 3 - Exemplo de reator e fenômeno

Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 8).

Em relação ao *processo verbal*, ocorre quando há a presença de balões com a fala dos participantes. Nesse processo, os participantes são considerados como *dizentes* e o que se diz como *enunciado*. Já no *processo mental*, há a presença de balões característicos de pensamento em que o participante da imagem expõe seu pensamento. Nesse caso, o participante pensante é chamado de *experienciador* e o que se pensa é o *fenômeno*.

Nessa primeira imagem, episódio da página 2, que ocorreu numa terça-feira, observa-se um processo verbal, pois há a presença de uma linguagem verbal nos balões de fala. Nessa imagem, Greg aparece num futuro, previsto por ele, cercado por jornalistas que o entrevista. Temos então os *dizentes*, os participantes que falam, e os *enunciados*, as falas desses dizentes.

Na segunda imagem, episódio da página 38, que ocorreu numa sexta-feira, percebe-se um *processo mental* porque Greg expõe o que pensa em relação ao pai por meio do balão de pensamento. Nessa situação, Greg é o *experienciador* e o que ele pensa é o *fenômeno*.

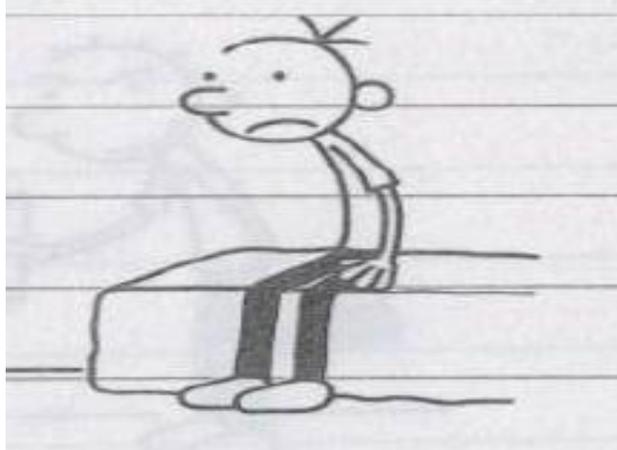
Figura 4 - Exemplo de dizentes e enunciados**Figura 5 - Exemplo de ação transacional**

Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 2 e 38).

Diferente da representação narrativa, a representação *conceitual* não apresenta participante praticando uma determinada ação. Apresenta o participante como ele é e não fazendo algo, ou seja, de maneira estática. Essa última representação pode ser classificada como: *classificacional, analítica ou simbólica*.

Na imagem seguinte, do episódio da página 125, observa-se Greg sentado sem praticar uma ação. Ele aparece de maneira estática. A essa imagem damos o nome de *representação conceitual*.

Figura 6 - Exemplo de representação conceitual



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 125).

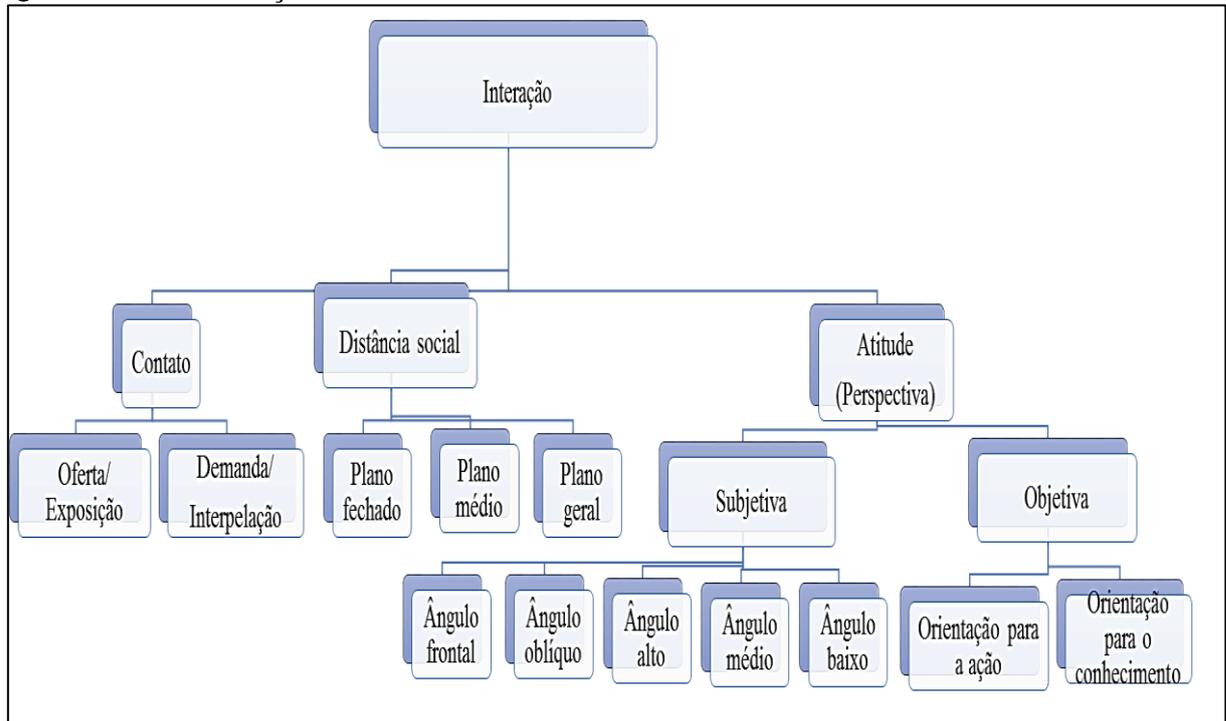
No processo *classificacional*, os participantes interagem de maneira taxonômica em que pelo menos um conjunto de participantes irá desempenhar o papel de subordinado e outro de superordenado. No *analítico*, é apresentada uma relação entre os participantes em que os mesmos se relacionam tanto em termos de parte como de todo. Estes participantes são divididos em portador (o todo) e os atributos possessivos (as partes). Já no processo *simbólico*, os participantes são representados de acordo com o que significam.

A metafunção *interacional* apresenta uma interação entre o produtor do texto visual e o observador da imagem. Nesta função, também se fala em participantes representados (figurados pela imagem) e participantes interativos (produtor do texto e leitor). Assim, busca evidenciar três tipos de relações: as relações entre participantes representados; as relações entre participantes interativos e os participantes representados; e as relações entre participantes interativos.

É a partir de três categorias da linguagem não verbal: o *contato*, a *distância social* e a *atitude (perspectiva)* que as formas de interação acontecem. Observe a classificação desses recursos no esquema abaixo apresentado por Leal (2011, p. 190). Neste esquema, foram

utilizados os termos *exposição* e *interpelação*, mas os mesmos foram substituídos por *oferta* e *demanda*, respectivamente. São essas as formas utilizadas de acordo com as traduções brasileiras (ALMEIDA, 2008, apud LEAL, 2011, p. 191).

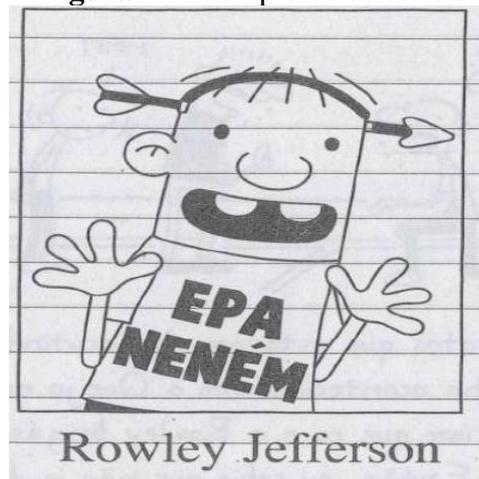
Quadro 7 - Metafunção interacional



Fonte: Produzido pela autora, com base em LEAL (2011, p. 190).

De acordo com Leal (2011), primeira categoria, denominada de *Contato*, é definida pela linha do olhar tanto do participante representado quanto do participante interativo e é classificada de duas formas: *oferta* e *demanda*. A *demanda* ocorre quando o participante representado olha para o leitor da imagem, ou seja, dirige-se ao observador diretamente e a *oferta* ocorre quando o participante representado não olha para o leitor, mas é observado por ele; ou seja, o participante representado mantém contato com o observador/leitor de forma indireta.

Na imagem abaixo, do episódio da página 217, verifica-se uma forma de *demanda*, pois o amigo de Greg, Rowley Jefferson, olha diretamente para o leitor da imagem que é o participante interativo.

Figura 7 - Exemplo de demanda

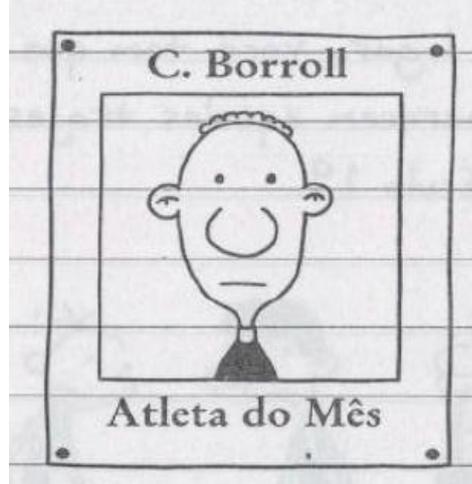
Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 217).

Para a autora, a segunda categoria, denominada de *Distância Social*, é definida a partir do enquadramento da imagem. O participante representado da imagem pode ser apresentado mais próximo ou mais distante do observador. É de acordo com o posicionamento dessa imagem que se sabe o grau de interação com o leitor. Quanto maior o distanciamento do participante representado no enquadramento, menor o grau de interação com o leitor/observador da imagem. Da mesma forma, se um representado se apresenta de forma mais próxima, é imaginável que se constitua uma relação mais íntima em que é possível perceber com mais clareza as emoções do que está representado. Essa interação também ocorre no nosso cotidiano e classifica-se como *plano fechado*, *plano médio* ou *plano geral*.

Para Leal (2011), o *plano fechado*, *close-up*, exhibe apenas o rosto do participante representado até à altura dos ombros. Assim, esse participante é apresentado como o mais próximo possível, sugerindo, assim, uma certa intimidade em que é possível perceber o participante de uma forma mais íntima, tomando informação até de suas emoções.

Na imagem abaixo, do episódio da página 79, temos um exemplo de *plano fechado* em que somente o rosto de Calvin Borrol, melhor jogador da equipe de basquete do colégio em que Greg estuda, foi apresentado. Percebe-se, nesse plano, como a imagem se apresenta mais detalhada e mais próxima do leitor.

Figura 8 - Exemplo de plano fechado

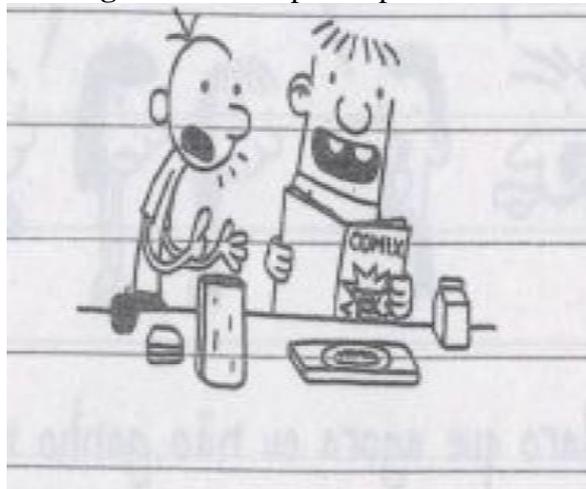


Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 79).

A autora diz que o *plano médio*, também conhecido como *plano americano*, mostra o participante representado até a cintura ou joelhos. Dessa forma, o grau de intimidade entre o participante representado e o observador da imagem diminui, mas ainda há uma aproximação social com pouca intimidade.

A imagem seguinte, do episódio da página 08, apresenta um exemplo de *plano médio* em que os participantes, que são Greg e seu amigo Rowley, são mostrados até a cintura, diminuindo, assim, o grau de intimidade entre esses participantes e o leitor da imagem.

Figura 9 - Exemplo de plano médio

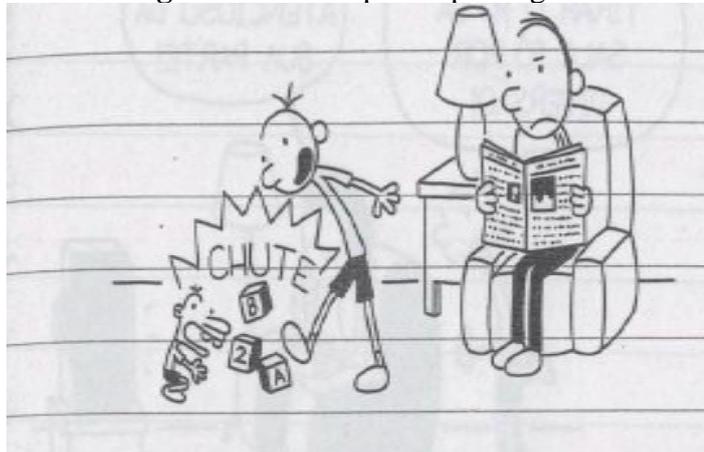


Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 8).

E o *plano geral* mostra o participante representado em sua totalidade, ou seja, da cabeça aos pés. Mostra também o cenário onde esse participante se encontra, de forma mais ampla, sugerindo um distanciamento que mantém uma certa separação social.

Nesta imagem, do episódio da página 39, verifica-se um exemplo de *plano geral* em que os participantes, Greg, seu pai Frank e seu irmão mais novo Manny, são mostrados dos pés à cabeça, bem como o cenário onde os mesmos se encontram, indicando um certo distanciamento entre eles e o leitor da imagem.

Figura 10 - Exemplo de plano geral



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 39).

Segundo Leal (2011), a terceira categoria, denominada *atitude (perspectiva)*, apresenta uma seleção de ângulos em que os participantes representados em uma imagem são vistos. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a produção de uma imagem envolve não apenas a escolha entre oferta e demanda e a seleção de um determinado tamanho de quadro, mas também a seleção de um ângulo, um ponto de vista.

Conforme Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a *atitude* também pode ser representada de duas maneiras: a primeira é a de forma objetiva cuja imagem revela tudo o que há para ser mostrado sobre os participantes representados, mas não apresenta perspectiva (ângulo). A segunda é a de forma subjetiva em que o observador pode ver o que há para ver apenas a partir de seu ponto de vista e apresenta perspectiva com três tipos de ângulos: *frontal*, *oblíquo* e *vertical*.

Os ângulos de uma imagem são classificados de acordo com a sua posição diante do observador. De acordo com Leal (2011), o *ângulo frontal* é semelhante ao ângulo do fotógrafo quando se refere às fotografias, ou produtor da imagem, no caso de desenhos. Além disso, é esse tipo de ângulo que mostra envolvimento entre os participantes representados e o observador indicando proximidade entre eles.

Na imagem abaixo, do episódio da página 72, temos um exemplo de ângulo frontal em que os participantes, Greg e Rowley, estão dispostos de frente para o observador, mostrando envolvimento entre os participantes representados e o observador.

Figura 11 - Exemplo de ângulo frontal

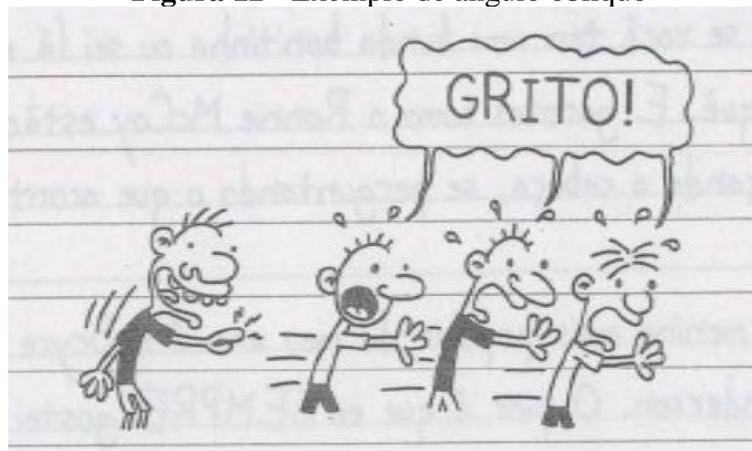


Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 72).

Em relação ao *ângulo oblíquo*, Leal (2011), há um distanciamento e o plano deixa de ser visto como se o observador estivesse em frente. O ângulo deixa de ser frontal para ser oblíquo. Nesse caso, não temos um envolvimento como ocorre no ângulo frontal, temos um afastamento entre os participantes representados e os participantes interativos.

A imagem abaixo, do episódio da página 09, apresenta um exemplo de ângulo oblíquo em que os participantes representados, Greg e alguns colegas do colégio, deixam de ser vistos como se estivessem de frente para o observador, demonstrando um certo distanciamento entre os participantes representados e os participantes interativos.

Figura 12 - Exemplo de ângulo oblíquo



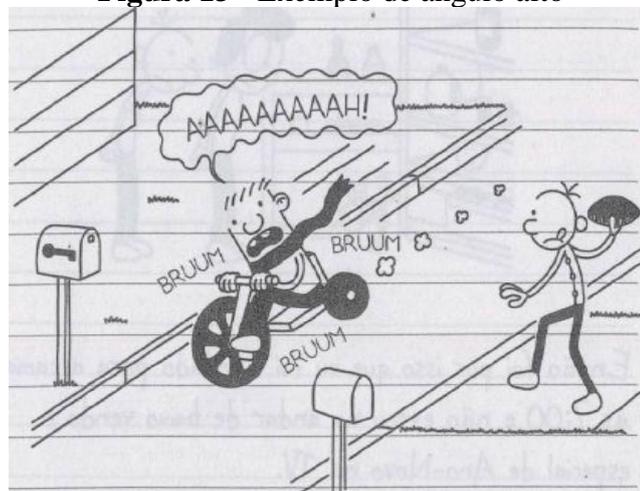
Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 72).

Já no *ângulo vertical*, a autora mostra que os ângulos da imagem também revelam uma relação entre o participante representado e os participantes interativos, podendo envolver relações de poder. Na verdade, quando as imagens são subjetivas e apresentam relações de poder, são observáveis pelo ângulo da imagem posicionada em relação ao observador. Nesse caso, é como se a imagem fosse vista de cima ou de baixo. Essas relações de poder relacionadas ao ângulo vertical podem ser de três formas: *ângulo alto*, *médio* e *baixo*.

Segundo Leal (2011), o *ângulo alto*, também conhecido como *Plongée*, apresenta um ângulo elevado, cuja imagem é captada de cima para baixo, revelando que é o observador que detém o poder. Já o *médio*, apresenta a imagem ao mesmo nível do olhar, demonstrando igualdade de poder. Enquanto que o *baixo*, também conhecido como *Contra-Plongée*, é exatamente o contrário do ângulo alto, pois a imagem é captada de baixo para cima, ocorrendo uma inversão de poder. Nesse caso, quem detém o poder é o participante representado e não o observador.

Em relação à classificação do ângulo vertical, a maioria das imagens presentes no livro “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” está disposta em *ângulo médio* porque essas imagens se apresentam ao mesmo nível do olhar do observador. No entanto, verifica-se que a imagem seguinte, do episódio da página 136, diante de sua disposição na página, dá ideia de *ângulo alto*, cuja imagem é captada de cima para baixo, indicando que é o observador que detém o poder.

Figura 13 - Exemplo de ângulo alto



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 136).

A metafunção interativa, além de ser composta pelas três categorias: o *contato*, a *distância social* e a *atitude (perspectiva)*, apresenta uma outra chamada de modalidade. Para

Kress e van Leeuwen (1996, 2006), essa categoria é uma das questões cruciais na comunicação por estar relacionada à questão da confiabilidade das mensagens.

De acordo com os autores, o termo *modalidade* tem sua origem na linguística e se refere ao valor da verdade ou credibilidade de declarações verbais sobre o mundo, ou seja, há mais confiabilidade para alguns tipos de mensagens do que para outros.

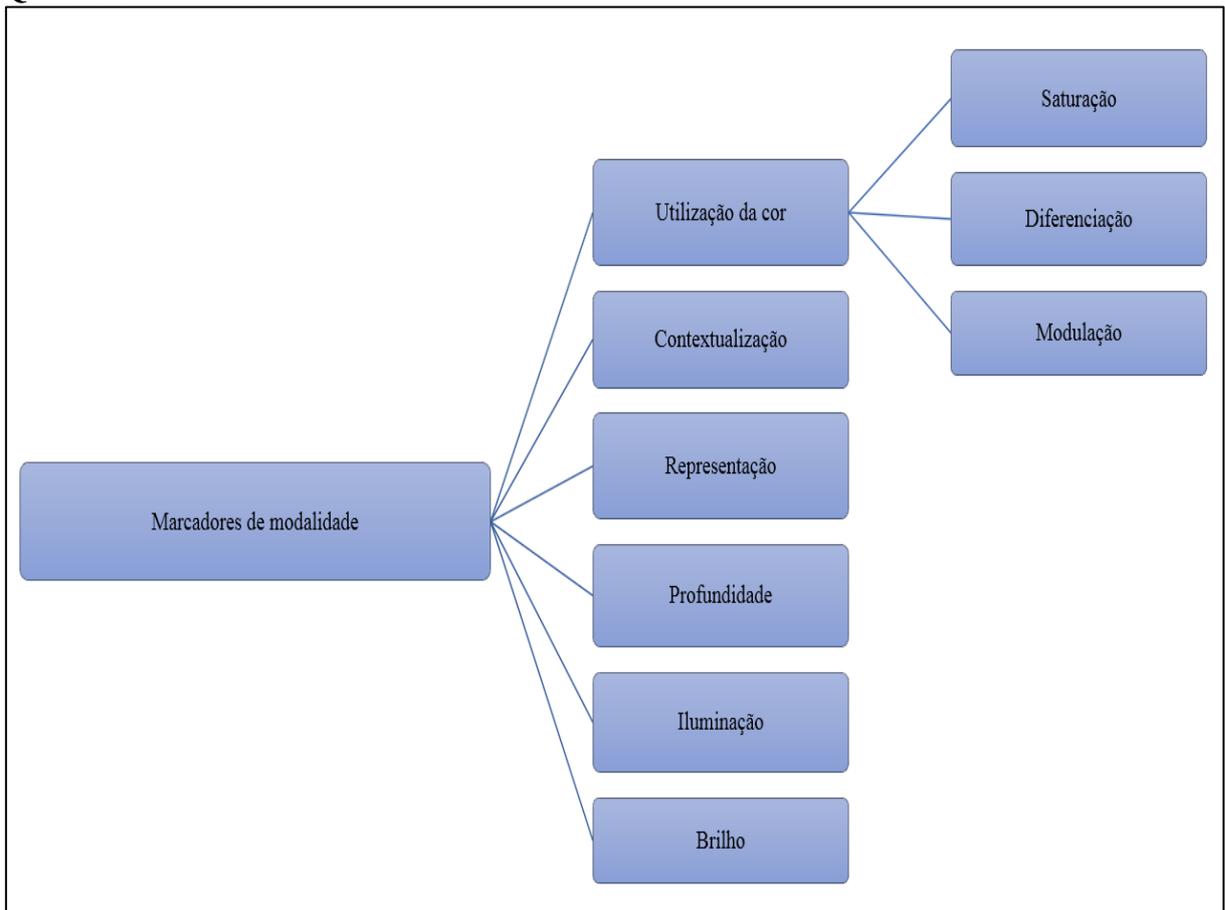
Para eles, esse conceito também é fundamental nos relatos de comunicação visual, pois as imagens podem representar pessoas, coisas e lugares como se fossem reais, como se existissem realmente dessa maneira, ou como se não existissem, como se fossem imaginários, fantasias, caricaturas, etc.

Vale ressaltar, conforme os autores, que como integrantes de uma comunidade, precisamos ser capazes de tomar decisões com base nas informações que recebemos, produzimos e trocamos. E para tomarmos determinadas decisões, precisamos confiar nas informações recebidas de acordo com os marcadores de modalidade presentes na própria mensagem e em pistas textuais para analisar o que pode ser considerado verossímil e o que se deve ter cuidado.

No que se refere a isso, Vieira (2010), em contextos multimodais, é necessária uma escolha seletiva de imagens porque se tornam informações diretas ou indiretas da realidade física e social. Como as sociedades usam imagens como um modo de comprovar argumentos e fatos apresentados e descritos, não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias colaboram com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos. Além disso, as imagens também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens apresentadas e naquelas que foram melhoradas ou ocultadas.

De acordo com a GDV, os marcadores de modalidade são classificados em seis tipos diferentes: utilização da cor, contextualização, representação, profundidade, iluminação e brilho. Observe o esquema abaixo com essas classificações.

Quadro 8 - Marcadores de modalidade

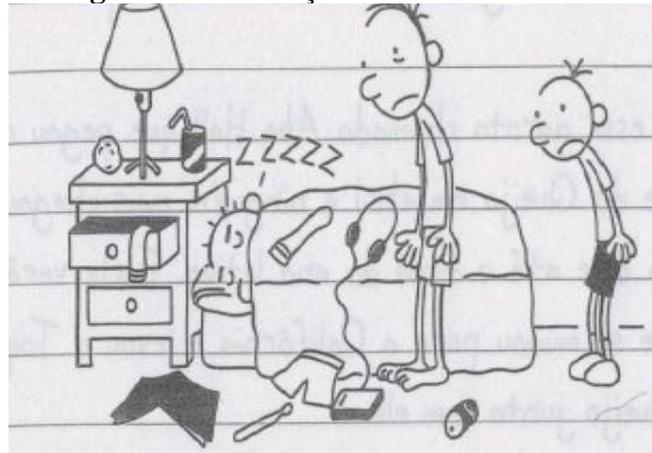


Fonte: Produzido pela própria autora, com base em Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Conforme Leal (2011), o primeiro marcador de modalidade apresentado por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) é a utilização da cor. Esse vai ser analisado baseando-se em três aspectos essenciais: o primeiro é a *saturação*, apresenta uma escala que vai da saturação de cor máxima até a ausência de cor, ou seja, a preto e branco; o segundo é a *diferenciação*, apresenta uma escala que vai de uma máxima tonalidade de cores até ao monocromático; e o terceiro é a *modulação*, apresenta uma escala que vai da sombra até a cor plena.

De acordo com a utilização da cor nas imagens, presentes no livro “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” apresenta saturação com ausência de cor, pois essas imagens são apresentadas em preto e branco. Observe a imagem abaixo:

Figura 14 - Saturação com ausência de cor

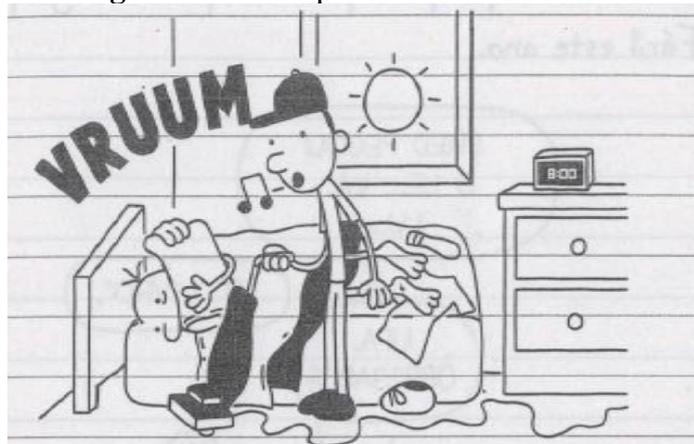


Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 13).

O segundo marcador é a contextualização da cena visual. Ela apresenta uma escala que vai da ausência total de um cenário de fundo até a presença de um cenário planejado e bastante detalhado. Já o terceiro, que é a *representação*, apresenta uma escala que vai da abstração máxima até a representação total do detalhe pictórico. O quarto refere-se à *profundidade* da cena visual. Esse marcador apresenta uma escala que vai da falta de profundidade até a perspectiva máxima de profundidade. O quinto refere-se à *iluminação* da cena visual. Essa escala apresenta desde a grande iluminação até a sua total ausência. E por último, o *brilho* da cena visual. Esse marcador apresenta uma escala que começa a partir de uma quantidade máxima de tons de cinza com diferentes brilhos até somente dois: branco e preto ou cinza escuro e cinza claro.

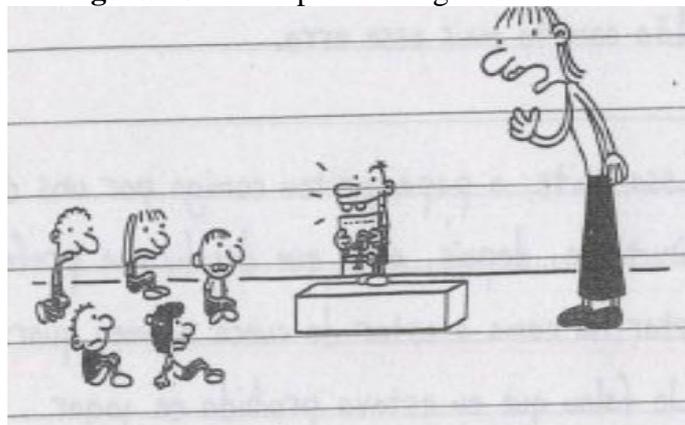
De acordo com a contextualização da cena visual, as imagens presentes no livro “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” tanto apresenta cenários planejados e bastante detalhados, como a ausência desses cenários. Logo abaixo, temos os exemplos das duas situações. O primeiro exemplo (p. 17) mostra a imagem com o cenário detalhado. Já no segundo exemplo (p. 41), o cenário não se faz presente.

Figura 15 - Exemplo de cenário detalhado



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 17).

Figura 16 - Exemplo de imagem sem cenário



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 41).

A maioria das imagens do livro “Diário de um Banana” são apresentadas sem profundidade. Porém, verifica-se que a imagem seguinte, do episódio da página 108, apresenta uma certa profundidade em sua estrutura.

Figura 17 - Exemplo de imagem com profundidade



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 108).

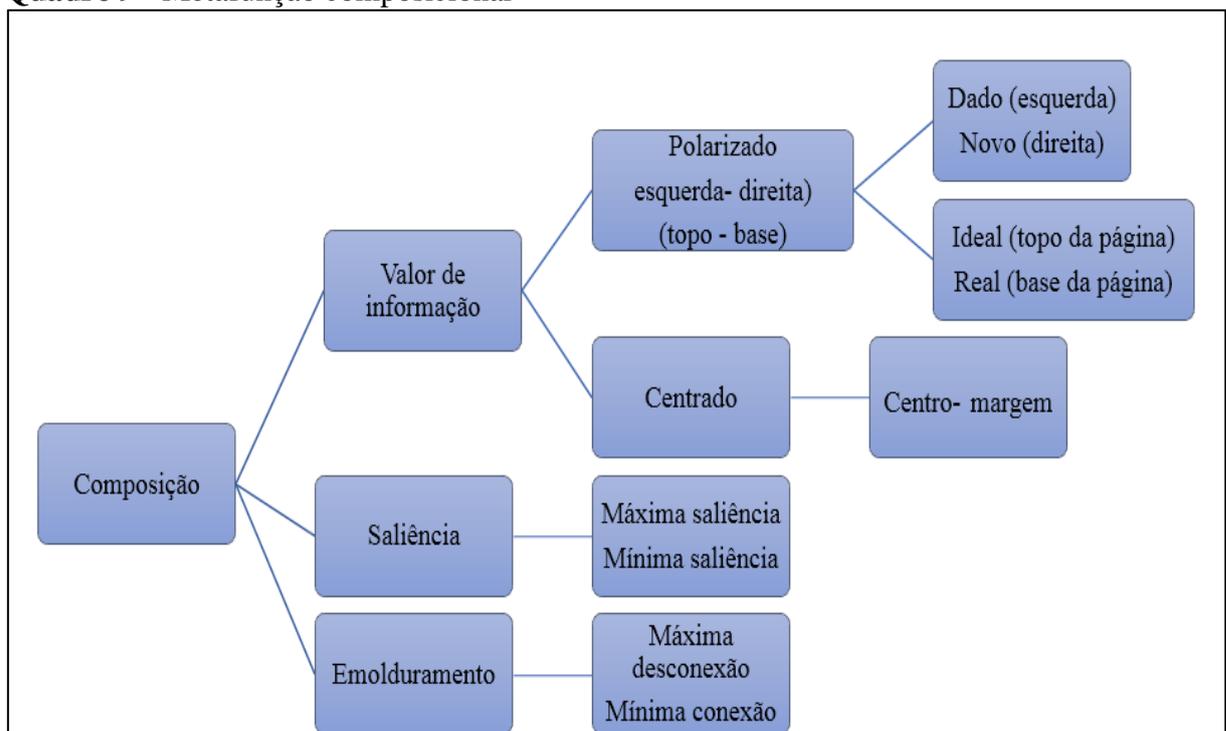
A última metafunção a ser apresentada é a *composicional*. Essa metafunção, conforme Leal (2011), agrega os significados das outras duas anteriores: a representacional e a interativa.

Na análise dessa metafunção, procura-se examinar a organização dos diversos elementos no texto, visto que esta organização representa em si mesma um significado. Dessa forma, os diversos elementos são relacionados entre si para perceber não só o seu papel no texto, como também o significado da sua disposição.

Em vista disso, o estudo da composição leva em consideração a disposição dos elementos verbais e não verbais, incluindo outros elementos gráficos além da imagem. Além disso, procura-se também analisar a integração entre diferentes códigos semióticos em textos multimodais.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), é por meio de três sistemas inter-relacionados que a *composição* relaciona os significados *representacionais* e *interativos* da imagem entre si. São eles: *valor da informação*, *saliência* e *emolduramento*. Observe o diagrama a seguir:

Quadro 9 - Metafunção composicional



Fonte: Produzido pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (1996, 2006, p. 210).

Conforme Leal (2011), o primeiro sistema, *valor da informação*, apresenta diferentes valores e significações aos elementos de acordo com o lugar que cada um ocupa na composição

em geral. Assim, os participantes representados são dotados de valores mediante seu posicionamento no ato semiótico, ou seja, de acordo com a posição ocupada entre si dentro de um dado espaço seja ele *esquerda/direita*, *topo/base* ou *centro/margem*. É importante lembrar que essas orientações estão associadas à cultura ocidental em que a leitura é feita baseada em uma estrutura horizontal da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Esse posicionamento pode ser classificado de dois modos: o *polarizado* ou o *centrado*. Para a autora, o primeiro modo, o *polarizado*, apresenta a primeira categoria com elementos colocados nos lados. Dependendo da posição em que estão inseridos na composição, eles assumem valores diferenciados, ou seja, os que estiverem à esquerda são chamados de *dado* e são considerados como familiares porque são informações que já foram partilhadas, conhecidas pelo leitor/observador. Já os que estiverem à direita, são chamados de *novo* e são considerados elementos que apresentam informações novas, não conhecidas ao leitor/observador.

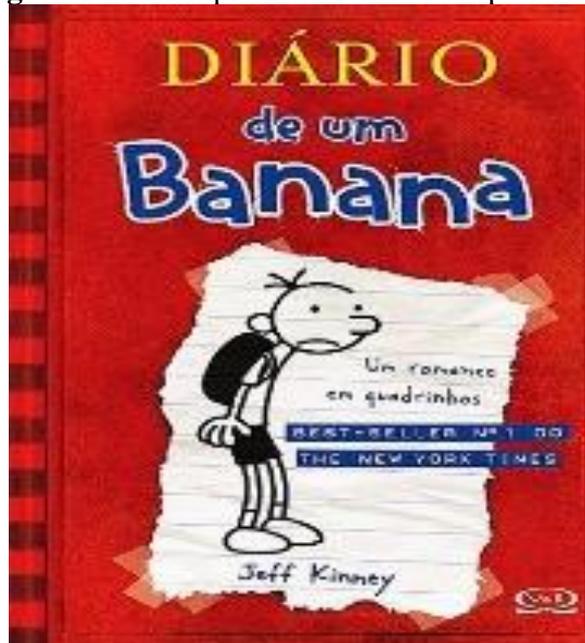
A segunda categoria do modo *polarizado* apresenta, de acordo com a autora, elementos que estão dispostos em cima ou embaixo da página numa estrutura vertical. Os que estão no *topo* da página se apresentam possuindo maior prestígio, expressando uma situação idealizada. Já os que estão na *base*, apresentam-se como algo real, concreto.

O segundo modo, o *centrado*, ocorre quando os elementos estão dispostos no *centro* e são acompanhados por outros elementos que aparecem na *margem* do texto. Esses do *centro* apresentam um destaque maior, uma maior importância em relação aos que estão dispostos na *margem* do texto. Dessa forma, os elementos da *margem* são considerados subordinados em relação aos elementos do *centro*.

De acordo com Leal (2011), o segundo sistema da metafunção composicional, a *saliência*, refere-se ao destaque dado a certos elementos em relação a outros presentes na imagem, com o intuito de chamar a atenção do leitor. Por isso, o grau de *saliência* (máximo ou mínimo) destinado à imagem ocorre a partir do tamanho (elemento grande- destaque maior), da intensidade do foco, do contraste de tonalidade, da perspectiva (primeiro plano - relevância maior), a posição do campo de visão e fatores culturais.

Na imagem da capa, a *saliência* se faz presente no título da coleção em que as letras se apresentam em um tamanho maior, em fontes e cores diferentes. Além desse título, observa-se também que o título do livro, a indicação de Best-Seller do New York Times e o nome do autor também são escritos em fontes e cores diferentes. Verifica-se que, no centro da capa, temos a personagem principal do livro em preto e branco, disposta em um pedaço de folha pautada que se apresenta colada com fita adesiva transparente nas extremidades desse papel, dando um efeito interessante na imagem.

Figura 18 - Exemplo de saliência na capa do livro



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012).

Para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), o terceiro sistema, o *emolduramento*, indica a presença ou a ausência de dispositivos de enquadramento. Quando há a presença desses dispositivos (linhas divisórias, espaços vazios dentre outros), os elementos da imagem se apresentam desconectados. Quando esses mecanismos não aparecem, os elementos da imagem estão conectados.

Todas as imagens apresentadas na obra não apresentam emolduramento, ou seja, as imagens são desprovidas de linhas divisórias, fazendo-as apresentarem-se conectadas de uma certa forma. Segue exemplo abaixo:

Figura 19 - Exemplo de imagem sem emolduramento



Fonte: Livro Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 15).

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros textuais iniciou-se há muito tempo. De acordo com Marcuschi (2008), esse estudo, no Ocidente, data de pelo menos vinte e cinco séculos, se atentarmos que sua análise sistemática começou em Platão. O autor ainda acrescenta que seria uma ignorância histórica acreditar que foi nas últimas décadas do século XX que houve a descoberta e o início do estudo dos gêneros textuais.

E, cada vez mais, estudiosos estão empenhados na escrita e publicação de obras que abordam a funcionalidade e diversidade desses gêneros. De acordo com Marcuschi (2010), surgiram a partir de povos que utilizavam somente a linguagem oral como meio de comunicação. Com o surgimento da escrita, os gêneros típicos dessa modalidade foram surgindo e diversificando-se para adaptar-se às novas formas de comunicação.

Para o autor, há uma infinidade de gêneros à disposição para efetuarmos a nossa prática discursiva social. Com o avanço da tecnologia, principalmente na área da comunicação, nos deparamos, não só com gêneros textuais totalmente orais ou escritos, mas também com os gêneros textuais escrito e visual (semióticos) e os digitais que envolve o oral, o escrito e o visual. Apesar de as tecnologias contribuírem para o aparecimento desses novos gêneros, eles, na verdade, não são novos. São adaptações que ocorrem no decorrer da evolução dos meios de comunicação. Após várias reflexões, de estudiosos da área, Marcuschi (2010) conceitua gênero como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica.

Já Bakhtin (2011), denominando gênero textual como gênero do discurso, define-o como enunciados que apresentam finalidades e condições específicas de acordo com o contexto em que o ser está inserido. Além disso, salienta que o tema abordado, o estilo de linguagem e a estrutura composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela particularidade de um determinado campo de comunicação.

Bakhtin (2016) ainda faz uma distinção entre os gêneros discursivos primários e os gêneros discursivos secundários. Ele classifica os gêneros discursivos primários como simples porque se formaram a partir da “comunicação discursiva imediata” - a fala, enquanto que os secundários, são classificados como complexos porque apareceram do “contato cultural mais complexo, mais desenvolvido e organizado” - a escrita.

Vale ressaltar que na elaboração dos gêneros discursivos secundários, diversos gêneros primários são absorvidos e recriados por esses gêneros complexos. Quando são incorporados e recriados por esses gêneros, os primários são modificados e ganham uma característica

especifica diferente da sua, ou seja, se o diálogo diário (gênero primário) passa a integrar um romance (gênero secundário), o diálogo perderá a sua característica de comunicação discursiva imediata e passará a ser considerado, no romance, como um acontecimento artístico-literário.

Os gêneros textuais são fenômenos que fazem parte da nossa comunicação diária e estão ligados à nossa vida cultural e social. É por meio deles que estabelecemos uma comunicação de forma organizada, baseada em um propósito de comunicação. É a partir desse propósito e da situação em que o locutor estiver inserido que o gênero será escolhido para efetivar uma determinada comunicação. Dessa forma, fica evidente que o contato com a infinidade de gêneros é constante, uma vez que o utilizamos para nos comunicar.

Como diz Bronckart (2001, apud Marcuschi, 2008), trabalhar com gêneros é interessante porque são considerados como instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.

Assim, com o estudo do gênero em sala de aula, segundo Antunes (2009), as dificuldades em produção e recepção dos textos seriam facilmente reduzidas e superadas de maneira progressiva. Além disso, o contato diário dos alunos com a variedade de gêneros os deixariam capazes de captarem e de internalizarem as características típicas de cada um, contribuindo para que tenham a capacidade de modificar ou criar outros novos.

Vale ressaltar, de acordo com a autora, a importância de se trabalhar o nível de complexidade das leituras, das produções e das análises, levando em consideração o nível de desenvolvimento do aluno. Assim, quanto maior for o nível de compreensão, mais complexos devem ser os gêneros escolhidos para o estudo. Dessa forma, deve-se ter o cuidado de não repetir o estudo do mesmo gênero sem modificar seu grau de complexidade.

Como a escola, considerada domínio social, também ocupa a categoria de lugar de comunicação, ela escolhe um grupo de gêneros orais e escritos que fazem parte de seu dia a dia e deve explicar as normas que compõem esses gêneros.

Nesse contexto, Marcuschi (2011, p. 20) diz que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.”

2.1 A ORIGEM DO GÊNERO DIÁRIO E SEU DESENVOLVIMENTO

Buzzo (2008), com base em Gannett (1992), faz uma retrospectiva em relação à origem do diário. Ele pode ter aparecido no século X no Japão com os livros de travesseiros que eram utilizados pelas mulheres da corte de Heian (794-1185) ou a partir do Renascimento Europeu.

É no século X e no Japão que também aparece o jornal de viagem. Esses eram escritos por padres e oficiais que registravam observações importantes e de valor histórico em forma de prosa descritiva e narrativa, incluindo a poesia. Esse registro era feito durante as suas viagens e tinham um enorme valor histórico.

Sabe-se ainda que a palavra *diário* vem do latim *diariu* e significa *dia* ou *diário*, referindo-se aos livros de serviços religiosos que continham as horas do dia. Entre 1355 a 1356, época do Renascimento, o diário passou a integrar o Oxford English. Cem anos depois, apareceu o vocábulo *journal*, tratando-se da escrita de um livro diário que poderia ser um em que se fazia o registro contábil; ou o relato de uma viagem, ou o relato do próprio percurso.

Já para Lejeune (1997, p. 105), o “diário mal existia antes de 1830”. Entre essa data e 1850, houve “um período de liberdade relativa no que diz respeito a essa prática ... ao passo que, no período seguinte, de 1850 a 1880, a ordem moral e pedagógica e as restrições religiosas prevaleceram”.

Lejeune (1997), também evidencia que a escrita do diário sempre foi privilégio das filhas da nobreza e da burguesia, mas, com uma certa cautela, houve uma exceção para outras classes sociais de forma parecida ao sistema educacional.

Partindo do contexto histórico, Machado (1998) embasada em estudiosos do gênero diário, como Lourau (1988) e Lejeune (1975), relata que, só a partir do século XIX, com a expansão das modificações históricas e sociais dessa época é que o gênero se firma.

Com o passar dos anos, a prática diarista começou a se propagar cada vez mais, estabelecendo-se “como objeto de discursos múltiplos” que a aproximam sob diversos aspectos como o literário, o metodológico, o científico e o educacional. Esses diários de escritores, pesquisadores e pessoas comuns transformaram-se em objeto de análises numa situação de aprendizagem (Machado, 1998).

Dessa forma, a escrita diarista passou por várias mudanças com o passar dos séculos. Isso ocorreu para atender às diversas finalidades daqueles que defendem esse tipo de escrita, considerando a situação de produção. Atualmente, essa escrita diarista, apesar de ter sido considerada no século XIX como uma prática essencialmente íntima, ou seja, privada, pode ser publicada por meio de um blog ou até mesmo de um e-mail (Buzzo, 2008), tornando-se um gênero do meio público.

Assim, o diário de leituras, considerado como um subtipo do diário íntimo por Machado, passa a fazer parte do ambiente público, por ser tido como uma atividade fundamental da ação didática prevendo ser um elemento favorável “para a transformação de uma certa ordem do

discurso presente nessa esfera e para a instauração de uma situação de comunicação favorável à ação comunicativa” (MACHADO, 1998, p. 19).

Segundo a autora, os gêneros também são alterados quando há modificação nas condições sociais no decorrer da História. Com isso, podem ser transformados ou extintos e ainda serem criados, baseando-se nos interesses e condições de funcionamento da sociedade em que se está inserido.

2.1.1 O GÊNERO DIÁRIO E SUAS PECULIARIDADES

O diário é um gênero de escrita cotidiana cujo produtor relata fatos sobre si e para si, distante do ambiente público, uma vez que uma das características dele é a escrita privada. Além disso, pode apresentar vários propósitos de acordo com a necessidade da situação, variando de indivíduo para indivíduo, não apresentando objetivos preestabelecido pelo próprio gênero (MACHADO, 1998).

Lisboa (2016) não só conceitua o diário íntimo, como também o de leituras e o de ficção. Observe o quadro a seguir:

Quadro 10 - Comparação entre diário pessoal, de leituras e de ficção

Diário pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • É um diário íntimo em que o autor narra situações do seu dia a dia como sentimentos, ideias e comentários de sua vida para si mesmo, caracterizando-se como um gênero da esfera privada que apresenta uma linguagem informal.
Diário de leituras	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta características de um diário pessoal, mas não relata fatos de sua vida. Ele apresenta reflexões sobre textos literários, fazendo comentários e questionamentos, relacionando-os a outros textos e/ou acontecimentos de sua vida. A princípio, é um gênero privado, mas pode se tornar público, apresentando uma linguagem formal ou informal.
Diário de ficção	<ul style="list-style-type: none"> • É um texto literário que narra fatos fictícios, apresentando um personagem-narrador que registra acontecimentos do cotidiano, anotando suas opiniões sobre os fatos e seus sentimentos diante das situações. É um gênero da esfera pública que pode apresentar uma linguagem formal ou informal.

Fonte: Produzido pela autora, com base em Lisboa (2016, p. 46).

Percebe-se que os três tipos apresentam características semelhantes em relação ao fato de relatar algo do cotidiano: seja da vida pessoal, reflexões sobre textos literários ou acontecimento fictícios. Porém, cada um apresenta a sua finalidade.

Em relação à composição escrita do gênero, Machado (1998), o produtor inclui características explícitas a alguns de seus aspectos, como o emissor e o espaço em relação ao tempo de produção. A presença do emissor, em primeira pessoa, é uma característica própria no gênero diário, mas isso não o impede de assumir o papel de enunciador universal, não se apresentando no texto, fazendo uso da terceira pessoa do discurso.

Diante dessa observação, a respeito de como o enunciador se apresenta no diário, segue abaixo alguns exemplos a respeito dessas características aqui elencadas, a partir do livro “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos”, gênero diário que faz parte da esfera pública. Após leitura do livro, percebeu-se que, em relação ao enunciador do texto diarista, há o predomínio total do discurso em primeira pessoa. A seguir, será listado dois exemplos desse discurso retirado desse livro que tem como autor Jeff Kinney:

“Como eu disse, um dia vou ser famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de débeis” (KINNEY, 2012, p. 2).

“Eu ia lhe dizer que não tinha pilhas no aparelho, mas percebi que ela não queria ser interrompida. Então, só esperei ela acabar e falei ‘sim, senhora’” (KINNEY, 2012, p. 35).

De acordo com Machado (1998), as marcas temporais apresentam-se na produção do diário mediante a periodicidade da produção da escrita porque têm um caráter de cotidianidade, fazendo o tempo entre a produção e os acontecimentos vividos serem mínimos. Essas marcas temporais, geralmente, são apresentadas com datas, ou dias da semana e/ou meses do ano. No livro em análise, estão com meses e dias da semana. Alguns trechos serão apresentados com o intuito de comprovar tal característica.

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” (KINNEY, 2012, p. 1).

Quarta-feira

“Hoje a gente teve Educação Física, então a primeira coisa que eu fiz foi dar uma escapada até a quadra de basquete para ver se o Queijo ainda estava lá. E lá estava ele” (KINNEY, 2012, p. 8).

Ainda de acordo com a pesquisadora, no gênero diário, o texto retrata um “aspecto monogerado, isto é, sob a responsabilidade apenas do produtor”, não há utilização de nenhuma marca de segunda pessoa, devido à ausência de um receptor real ou até imaginário que interfira no enunciado (MACHADO, 1998).

Essa característica não se observa no “Diário de um Banana”, porque o protagonista faz relatos e comentários sobre situações vividas e, algumas vezes, apresenta um diálogo em que se refere a um “você”. Provavelmente, o protagonista está referindo-se ao próprio diário, como se fosse uma espécie de receptor imaginário ou até mesmo a um suposto leitor. Vejamos uns trechos para a verificação da presença desse receptor imaginário:

“Você pode achar que eu fui muito burro de cair nessa, mas o Roderick estava vestindo as roupas de escola dele e adiantou o meu despertador para parecer que era de manhã. Além disso, ele fechou as cortinas para eu não ver que ainda estava escuro lá fora” (KINNEY, 2012, p. 11).

“Você pode achar que ele escreveu assim para ficar mais descolado, mas aposto que seria novidade para ele se você lhe contasse como se escreve ‘Fralda Cheia’” (KINNEY, 2012, p. 30).

Nesses trechos, o protagonista dialoga com um suposto receptor imaginário, ou até mesmo com o próprio diário como se fosse seu confidente. Assim, Poulou (1993, apud Machado, 1998, p. 29) acredita que o diário, escrito por adolescentes, exerceria a função confidencial, ou seja, “uma forma de escritura que permitiria fazer existir o que habitualmente se esconde em razão da autocensura, como a busca de uma verdade num espaço de liberdade”.

Essa escrita é feita porque o adolescente deposita uma confiança no diário, por saber que não terá como contar seus segredos a alguém. Como o “Diário de um Banana” apresenta um protagonista adolescente com relato de sua experiência pessoal de forma engraçada, suas atitudes inesperadas e até mesmo seus sentimentos e pensamentos, acredita-se em que esse locutor não escreva para alguém, uma vez que a prática diarista é a escrita sobre o produtor do

diário e para ele. No entanto, percebe-se, a partir da linguagem utilizada no texto em análise e a maneira como o relato se desenvolve, uma narrativa voltada para um suposto amigo cuja idade é igual e vivencia tais experiências, conforme se depreende do texto.

“Aliás, deixe-me lhe dar um bom conselho. No primeiro dia de aula, você tem que tomar cuidado onde senta. Você entra na classe, joga suas coisas em qualquer carteira e, quando vê, o professor está dizendo:

— ESPERO QUE TODOS GOSTEM DE ONDE ESTÃO, PORQUE ESSES SÃO SEUS LUGARES PERMANENTES.

— GAAH!” (KINNEY, 2012, p. 4).

Autores diaristas “consideram o diário como instrumento voltado para objetivos psicológicos pessoais”; outros autores e, até os mesmos, definem “o diário como produção voltada para o outro”. Essa produção voltada para o outro tem o intuito de deixar escritos sobre “acontecimentos, registro da memória para as gerações futuras, documentos quer seja como documento de vida, quer seja como modelo do processo de construção de uma obra” (MACHADO, 1998, p. 32).

O Diário de Anne Frank é um exemplo de um diário íntimo em que se relatou experiências pessoais, além de sentimentos e pensamentos, críticas e tudo relacionado ao caráter íntimo e confidencial e foi publicado posteriormente.

Inicialmente, ele não foi escrito com o objetivo de ser publicado, mas diante do conteúdo relatado por uma garota judia de 13 anos, cuja narração fora sobre os dias em que ficou no esconderijo com sua família, durante a Segunda Guerra Mundial, tornou-se um documento histórico de grande valor e, portanto, editado por seu pai Otto Frank. Seu pai foi o único sobrevivente da família e, diante do incentivo dos amigos, decidiu publicar o diário de Anne, dois anos após a sua morte, em 25 de junho de 1947.

Observemos alguns trechos do relato de Anne Frank em seu Diário.

“Espero poder confiar inteiramente em você, como jamais confiei em alguém até hoje, e espero que você venha a ser um grande apoio e um grande conforto para mim”.

Anne Frank, 12 de junho de 1942.

Sábado, 20 de junho de 1942

“[...] O resto de nossa família, entretanto, sofreu todo o impacto das leis anti-semitas de Hitler, enchendo nossa vida de angústias. Em 1938, depois dos pogroms, meus dois tios (irmãos de minha mãe) fugiram para os Estados Unidos. Minha avó, já contando setenta e três anos, veio morar conosco. Depois de maio de 1940, os bons tempos se acabaram: primeiro a guerra, depois a capitulação, seguida da chegada dos alemães. Foi então que, realmente, principiaram os sofrimentos dos judeus. Decretos anti-semitas surgiam, uns após outros, em rápida sucessão”.

Fonte: <https://www.wattpad.com/583069289-o-di%C3%A1rio-de-anne-frank-cap%C3%ADtulo-4>

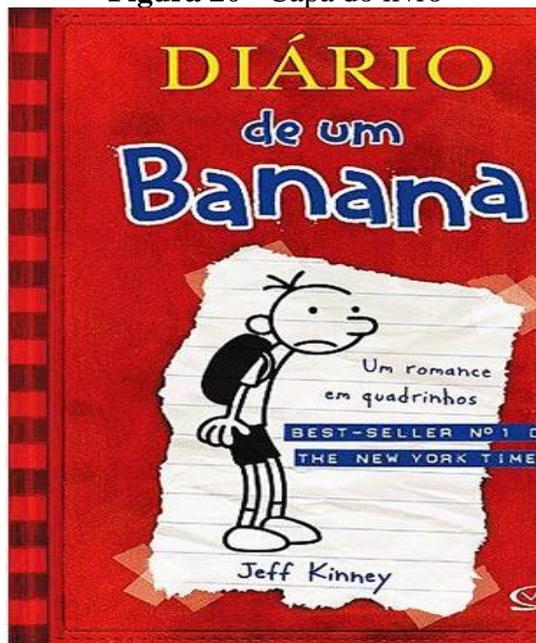
No primeiro trecho, a adolescente conversa com o diário como se o mesmo fosse um amigo em quem ela pudesse confiar e receber apoio nos momentos de sofrimento, angústias e incertezas pelos quais estava passando. No último trecho, Anne relata uma situação pela qual ela e a família estão passando, apresentando fatos históricos daquela época. Foram esses que contribuíram para a publicação de seu diário.

Já o gênero diário de ficção é considerado um texto literário criado, a partir das características dos diários pessoais e escrito para ser lido por um público específico. Assim, o seu produtor utilizará das estratégias de comunicação para que alcance o efeito desejado no público-leitor.

Como se trata de uma obra infantojuvenil multimodal, o “Diário de um Banana” apresenta uma leitura dinâmica com a interação da linguagem verbal e a imagética, além de vários recursos expressivos que são utilizados a favor do próprio texto. Apresenta também, em seus relatos, situações do cotidiano, mas com atitudes engraçadas que colaboram com o riso do leitor.

Na capa do primeiro livro da série, a multimodalidade já se faz presente, uma vez que aparece a linguagem verbal composta por palavras escritas com letras de formato, tamanho e cores diferentes, bem como a imagem do protagonista da história em preto e branco, além de outros recursos imagéticos que compõem essa capa.

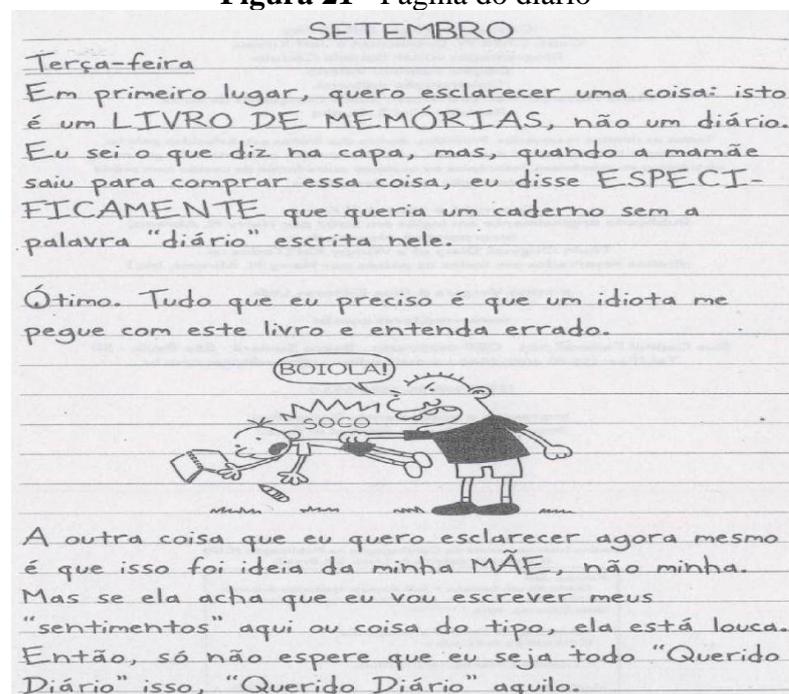
Figura 20 - Capa do livro



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012).

Na primeira página do primeiro livro da série, observa-se algumas características do diário íntimo como a marcação de tempo com o mês do ano e o dia da semana, além de a linguagem aparecer em primeira pessoa. Além dessas características, apresenta também a linguagem multimodal, em que a linguagem imagética complementa o sentido da linguagem verbal, contribuindo para uma efetiva compreensão do texto.

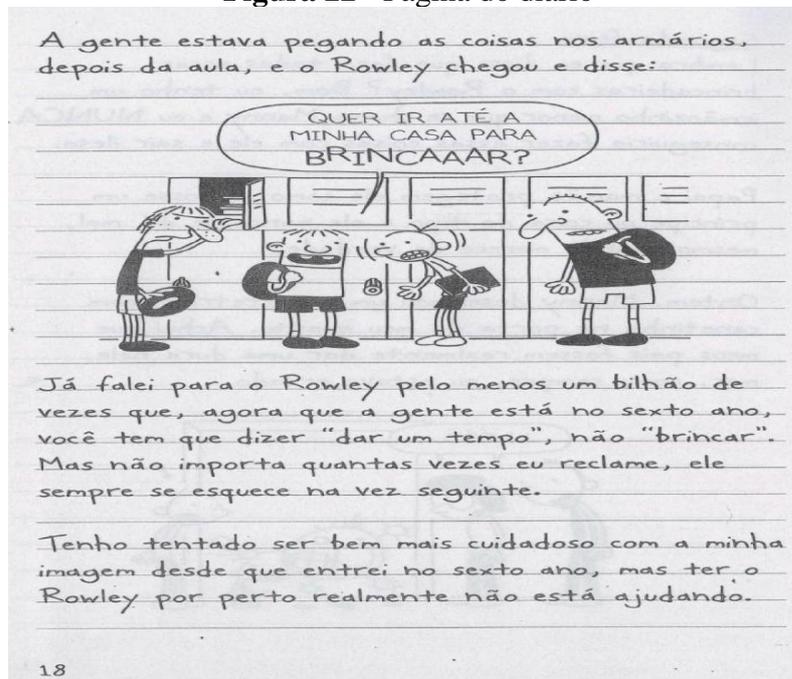
Figura 21 - Página do diário



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 1).

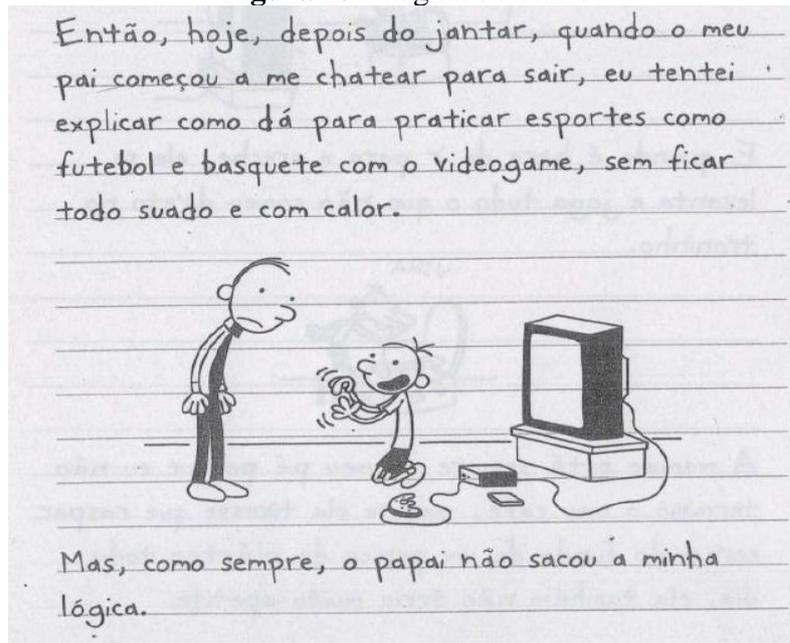
Além da linguagem informal e familiar em que se pode fazer uso de expressões populares, regionais e gírias, esse gênero apresenta textos com situações próximas ou iguais ao cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II. Isso contribuiu para um maior envolvimento com o gênero, já que foi escrito para o público infantojuvenil.

Figura 22 - Página do diário



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 18).

O autor Jeff Kinney é também ilustrador. Assim, todas as páginas do diário são ilustradas em preto e branco com situações vivenciadas pelos personagens, contribuindo para o entendimento do texto, a partir da interação do recurso imagético com a linguagem verbal. Além disso, a personagem principal relata situações vivenciadas por ele de forma engraçada, o que faz desse diário diferente dos demais.

Figura 23 - Página do diário

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 24).

2.1.2 O DIÁRIO DE LEITURAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Machado (1998) conceitua o diário de leituras como um texto produzido por um leitor com objetivo principal de traçar um diálogo reflexivo com o autor do texto em análise. Na abordagem do letramento literário, Cosson (2014) fornece sua contribuição, explicando que, no momento da leitura do livro, o leitor registra suas opiniões, sendo capaz de expor suas observações a respeito de fragmentos interessantes, bem como dificuldades na compreensão de algumas palavras ou até mesmo partes do texto e, além disso, pode relacionar a leitura a outros textos ou situações vividas, analisando também os recursos textuais, as personagens, ou seja, recursos que fazem parte da leitura como uma interação entre texto e leitor.

A partir da leitura de Lejeune (1993a), Machado (1998) encontra os primeiros sinais da utilização do diário no ambiente educacional. Nessa leitura, o autor apresenta os diários íntimos “Diários de garotas francesas” que foram escritos por jovens, na França, entre os anos de 1766 e 1901, bem como a análise feita desses diários. Além disso, foi possível constatar que essa escrita era desenvolvida como uma prática cotidiana para exames de consciência, ou como prática educativa, visando o aprendizado e desenvolvimento da escrita. Boa parte dessa produção estava fundamentada em estabelecer uma forte ligação entre o escritor desse diário e sua mãe e/ou sua instrutora, em que essas últimas criavam regras, liam e corrigiam esses diários, acreditando que essa prática daria às jovens o hábito da escrita e da leitura, além de uma investigação acerca de sua própria personalidade (REIS, 2016).

Para Bronckart (1998), o diário se caracteriza como um instrumento que proporciona a percepção do aluno em relação a seu desempenho na leitura e produção, como também na sua aprendizagem de modo geral, levando-o a fazer uma autorreflexão desses processos, além de contribuir para que o professor tenha uma constatação de como se encontra cada aluno em relação a esses procedimentos e possa orientá-los em seu desenvolvimento de forma eficaz. Dessa forma, fica evidente que a prática do diário de leitura contribui para o aluno desenvolver capacidades essenciais para fazer questionamentos, opondo-se ou não a determinadas ideias do autor, como se estivesse em uma conversa.

Ainda nesse contexto de conceito e características, o diário de leitura, no ambiente escolar, é composto de textos escritos em primeira pessoa do singular, construídos de acordo com instruções pré-estabelecidas pelo docente. Nele, o leitor mantém uma conversa reflexiva com o texto lido, à medida que vai lendo, podendo relembrar suas leituras e vivências. Essa prática, considerada como um instrumento didático, ao mostrar características dialógicas, sugere o desafio de delegar ao aluno-leitor a construção do sentido de seu próprio texto, possibilitando, assim, desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento e questionamento relacionado ao que lê (MELANÇON, 1997, apud BUZZO, 2010).

Além disso, apresenta uma escrita mais subjetiva do que em outros gêneros associados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, criando-se textos em que o aluno-diarista está diretamente envolvido, isto é, em que as marcas de subjetividade são muito acentuadas (MACHADO, 2009).

Segundo Machado (2009), utilizar a produção dos diários de leitura em sala de aula surgiu diante de uma falta de proposta para complementar o ensino de leitura no ambiente escolar. Foi por acreditar nessa sua alternativa de prática de leitura e, conseqüentemente, da escrita que desenvolveu uma pesquisa que perdurou por mais de dez anos. Essa pesquisa levou a autora a concluir que a produção do diário de leitura caracteriza-se como artefatos oferecidos aos alunos pelo professor. Esses podem ser considerados valiosos instrumentos, se apreendidos pelos alunos para desenvolver capacidades eficientes de leitura.

Assim, é fundamental entender os conceitos de artefato e instrumento, apresentados por Machado (2009) a partir de Clot (2004) que conceitua artefato como qualquer ferramenta material, oferecida pelos criadores de um determinado trabalho para que, os trabalhadores envolvidos nessa atividade, possam fazer uso dessa ferramenta. Porém, esse artefato pode não ser utilizado da forma prevista e até mesmo, não ser utilizado. Esse produto só se transformará num real instrumento para a atividade, no momento em que o trabalhador se adequar a ele, apreendendo-o e utilizando-o de acordo com suas verdadeiras necessidades e interesses.

Contrariando a posição da autora, muitos pesquisadores e educadores viam a prática diarista como um instrumento “pouco sério”, satirizando frequentemente a ação daqueles que começavam a utilizá-la e a defendê-la. Por isso, diante dessa falta de credibilidade, é que se verificava poucas publicações didáticas referentes a essa prática, tanto aqui no Brasil como no exterior.

Mas, diante de questionamentos referentes à rejeição dessa prática em sala de aula, surge uma nova concepção a respeito da produção diarista, sendo observado primeiro nos Estados Unidos e, logo em seguida, na França e Brasil. Com essa nova visão, observa-se o progresso nos livros e artigos que mostram resultados positivos com a utilização do gênero diário (MACHADO, 1998).

Para Nascimento (2015), é interessante ressaltar que, no campo das Ciências Sociais, os argumentos favoráveis à utilização do diário estão presentes de forma significativa. Diversos trabalhos ao abordar a pesquisa etnográfica ou qualitativa indicam o gênero como instrumento privilegiado na coleta de dados, pois

[...] teria a vantagem de deixar transparecer os caminhos da pesquisa, as dúvidas e os problemas do pesquisador, as relações sociais que estabelece com os participantes da pesquisa, enfim, todo o trabalho de criação...o diário é visto como instrumento, com função tanto no nível intrapessoal como no nível interpessoal...leva à autocrítica e ao autocontrole do pesquisador...permitindo a expressão da subjetividade do pesquisador de forma explícita, permite a discussão crítica, que se constitui em um imperativo ético de pesquisa (MACHADO, 1998, p. 38-41).

Apesar disso, esse novo instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura, inclusive a leitura literária, não tem sido divulgado aos professores brasileiros da educação básica de forma satisfatória (MACHADO, 2009).

Diante disso, a autora ressalta a importância da utilização do diário de leitura em sala de aula porque proporciona um diálogo reflexivo com o texto, possibilitando ao aluno ampliar, por meio da escrita, várias operações de linguagem que leitores maduros utilizam quando se encontram em situação de leitura. Dessa forma, essa atividade traz como diferente o início de novas funções para o professor e para os alunos nas aulas de leitura e redefine a concepção de que o professor é o detentor da “boa” e “única” interpretação. Logo, possibilita aos alunos a criação de “discursos interativos” em que o docente e o aluno passam a ocupar a função de interlocutores reais.

Para produzir os diários de leitura, os alunos-leitores são orientados a registrarem suas impressões em relação ao texto lido da seguinte forma: a) o que o julgamento deles indicar como mais relevante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) explicitarem suas impressões, reações e diferentes tipos de sensações; c) exporem suas dúvidas,

questionamentos, discordâncias, ou seja, posicionamentos diante do que o texto propõe; d) relacionarem as informações da leitura aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a suas diferentes experiências; e) estabelecerem uma interlocução com o texto lido, refletindo sobre o que é lido e produzir o diário sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre o aluno, o professor e os colegas (MACHADO, 2009).

Esta proposta do diário como registro de leitura literária só se realiza completamente no momento em que há uma troca de reflexões, “instauração e manutenção de uma discussão autêntica entre leitores de uma comunidade” (COSSON, 2014, p. 170). A finalidade desse diário não é somente a produção do texto, é fundamental os alunos divulgarem suas experiências de leitura entre si, seguindo as coordenadas do professor. Essa interação entre alunos na sala de aula caracteriza-se como uma produtiva comunidade de leitores cuja leitura do outro influencia a dos outros e vice-versa. (NASCIMENTO, 2015)

Para Cosson (2014), o diário de leitura, apesar de ser uma atividade normalmente individual, também possibilita a atividade de forma compartilhada. Uma delas é o “diário a dois”, em que um aluno escreve uma entrada e o colega comenta com explicações o registro do primeiro. Nessa atividade, pode haver o envolvimento de dois leitores do mesmo livro ou livros diferentes com um leitor fazendo comentários da leitura do outro, levando em consideração a sua própria leitura. Há uma variante dessa atividade chamada diário da predição. Nesse diário, um aluno faz suas inferências a respeito do que vai acontecer num determinado capítulo, mostrando o porquê de tal probabilidade e, em seguida, seu colega faz as devidas adaptações para somente no capítulo seguinte fazer a sua predição.

Outro exemplo de atividade compartilhada é o diário de leitura da turma em que professores e alunos se engajam no registro de suas leituras semanais, feitas em um painel na sala de aula ou em um blog da internet, facilitando, dessa forma, o conhecimento de todos a respeito do que aquela comunidade está lendo para que compartilhem suas expectativas. O último exemplo, caracterizado pelo autor como uma prática mais complexa na sua composição, é o diário de leitura coletivo. Nele, uma turma de alunos, lendo o mesmo livro, compartilha seu diário particular com os demais colegas da classe com o objetivo de que, ao final da leitura do livro, esses diários contenham entradas de todos os seus colegas.

Nesse contexto, levando em consideração a interação entre alunos na sala de aula, configurando, assim, uma comunidade de leitores, o círculo de leitura seria uma atividade fundamental, pois apresenta alguns benefícios significativos. Dentre eles, estão: potencialidade de explicitação do caráter social da interpretação; as possibilidades de estreitamento dos vínculos sociais, reforço de identidades; a dimensão formativa, pois proporciona uma

aprendizagem coletiva e colaborativa considerando-se a ampliação do horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento e do diálogo em torno do texto lido (COSSON, 2014).

O autor apresenta um modelo de círculo de leitura, chamado círculo de literatura, que foi sugerido por Harvey Daniels (2002) considerado como um dos melhores utilizados em sala de aula. De acordo com o autor, é uma atividade de leitura autônoma em que grupos de alunos se juntam para conversar a respeito da leitura de uma obra. Além disso, os alunos passam por etapas de leitura pré-estabelecidas pelo professor que tem como base as orientações propostas por esse círculo de literatura. Após a leitura da obra escolhida, chega o momento do registro que pode ser feito a partir de anotações em post-it colados ao texto, em diários de leituras e em fichas de função, consideradas como fichas de leitura, também criadas por Daniels. Elas devem ser preenchidas pelos alunos de acordo com a função de cada um dentro do grupo. As diversas funções que devem ser desempenhadas por eles se apresentam da seguinte forma:

Quadro 11 - Função dos alunos no Círculo de literatura

Conector	Compara a obra com um momento vivido.
Questionador	Elabora perguntas sobre a obra lida para os colegas, analisando a atitude das personagens, bem como o sentido deste ou daquele acontecimento.
Iluminador de passagens	Escolhe um trecho do texto para esclarecer ao grupo, de acordo com a sua visão em relação a esse trecho, ou seja, se o considera difícil de ser entendido ou porque é fundamental para a compreensão do texto.
Ilustrador	Apresenta imagens para ilustrar o texto.
Dicionarista	Seleciona as palavras que desconhece o significado ou são essenciais para a leitura e compreensão do texto.
Sintetizador	Sintetiza o texto lido.
Pesquisador	Pesquisa informações que fazem parte do contexto e são essenciais para o texto.
Cenógrafo	Explica as cenas mais importantes.
Perfilador	Elabora um perfil das personagens mais importantes.

Fonte: Produzido pela autora, com base em COSSON (2014).

Esse modelo de fichas de função para o registro da escrita, empregado numa das etapas do círculo de literatura, pode ser adaptado, pois não é necessário que todas essas funções sejam utilizadas. O professor também pode criar outras funções de acordo com as características do texto escolhido para a leitura e a turma (COSSON, 2014).

Além disso, Cosson diz que o registro de leitura também pode seguir o método tradicional com a utilização do questionário ou a ficha de leitura. Dessa forma, cabe ao professor elaborar essas fichas, de acordo com as estratégias da compreensão da leitura de

conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e, por fim, a síntese.

Após essa etapa, faz-se necessário uma avaliação do processo por meio da observação minuciosa dos grupos, utilizando diversos recursos para registrar e medir a performance dos alunos. A autoavaliação, por meio de fichas que são preenchidas ao final da leitura do livro, também é um meio que pode ser utilizado pelos alunos, tanto para sua autoavaliação quanto para a do grupo (COSSON, 2014).

Diversos alunos podem ser vistos como bons leitores, enquanto uma minoria se destaca como excelentes, entre um grande número de alunos que não conseguem atingir o primeiro nível de leitura, que seria o da observação e compreensão de informações explícitas. Ainda assim, os alunos precisam aprender a ler textos de diferentes gêneros, inclusive os literários, porque essa prática pode contribuir para que os alunos com mais dificuldades tenham acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, a prática diarista pode atender a esse desafio, se o aluno for capaz de se comprometer com sua própria construção do sentido do texto, estimulando seus conhecimentos linguísticos e suas estratégias de leitura (MELAÇON, 1997, apud BUZZO, 2008).

Ainda na perspectiva de Melançon (1997, apud Buzzo, 2008), essa construção de sentido do texto deve ocorrer de forma “livre” e legítima, possibilitando apreender todos os elementos observados que causam impressões, reações e diferentes tipos de sensações. É na observação desses elementos que ocorre a legítima situação de comunicação entre o leitor e o autor, possibilitando ao aluno desenvolver capacidades fundamentais para que interaja com o texto, fazendo questionamentos, rejeitando ou não a posição do autor.

2.2 O SURGIMENTO DA ILUSTRAÇÃO

Segundo Marques (1994), há tempos, na antiguidade greco-latina, a ilustração já se apresentava de forma importante na função de complemento do texto. Só se fala em ilustração, se uma imagem estiver associada a um texto para complementá-lo, ou seja, contribuindo para a compreensão do mesmo. Foi também durante o período da Idade Média que a ilustração apresentou um grande avanço, principalmente, no seguimento dos manuscritos paleo-cristãos e bizantinos em que esta união escrito-ilustração funcionou tão bem.

O primeiro livro ilustrado destinado ao público infantil é de autoria do checo Comênio (1592-1670). Este livro, com o título de *Orbis Sensualivm Picivm*, foi publicado em 1658 na Nuremberga, era estruturado em forma de um diálogo entre o *Puer e o Magister* e apresentava

um vocabulário latino composto por imagens, diferentemente de uma proposta de estudo escolástico em que se prevalecia a memorização.

De acordo com Jan (1984, apud Marques, 1994, p. 241) Comênio propagava a ideia de que não só os nomes das coisas deveriam ser apresentados às crianças, mas também deveriam ser mostradas, ao mesmo tempo, as imagens relacionadas a essas coisas. Dessa forma, as ilustrações passam a ser usadas à vontade, fazendo de Comênio o pai da pedagogia “scripto-visual”, lutando para que houvesse uma atividade pedagógica que envolvesse vários sentidos ao mesmo tempo.

O autor ainda relata que Basedow (1774) já tinha pretensões, com a utilização da ilustração na sua obra *Elementarwerk*, em melhorar o conhecimento e ensino real da língua, bem como a educação. Mas foi Bertuch, com “O livro de imagens para crianças” (1790-1830), apresentado em 12 volumes, quem apresentou uma acentuada percepção quanto à função importante da ilustração nos livros infantis. Ele tinha o objetivo de levar as crianças a familiarizar-se com a imagem das coisas, seguida de sensações e conceitos para construir e aprimorar o gosto.

2.2.1 A ILUSTRAÇÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com Marques (1994), a criança, desde o nascimento, tem contato com as imagens, antes mesmo de se expressar verbalmente, o que leva a ser considerada como um “homo imageticus”. Ela vive em um ambiente em que a imagem está presente em todos os lugares, composta por uma carga fascinante tão forte que a leitura pictórica é feita anteriormente à leitura verbal. Isso ocorre porque a imagem fala, é dotada de significado e ponto de partida para o imaginário.

É evidente, segundo o autor, que há muito tempo a imagem se tornou numa verdadeira iconosfera para o ser humano e a sociedade se encontra imersa num complicado conjunto de comunicação icônica. Mas a Escola tradicional tem levado em consideração a atividade com a leitura e à escrita fonéticas do que à leitura pictórica. Dessa forma, há uma situação de desequilíbrio que precisa ser corrigida e a Escola não deve se esquivar de seus deveres. Assim, cabe à instituição incentivar uma educação voltada, também para a leitura de imagem. A tarefa não é fácil de acontecer, já que, no ambiente escolar, há professores com vontade de inovar e outros com pensamentos pessimistas em relação a qualquer processo de inovação.

Marques (1994), ainda diz que, atualmente, deve haver o mesmo empenho, método e seriedade no momento de se orientar as crianças a ler a diversidade de imagens com as quais

convivem, da mesma forma que ocorre nos processos de iniciação à leitura e à escrita. Com isso, compete à Escola realizar uma ação pedagógica sobre os alunos, para que não aceitem de forma passiva a imensa gama de imagens com as quais estão em constante contato. É necessário que os alunos saibam evitar as falácias e as manipulações da imagem, já que, muitas vezes, os jovens se apresentam incapazes de revelar as inverdades das imagens, bem como, compreender o seu conteúdo intelectual, estético e apelativo.

O autor relata que, atualmente, boa parte das mensagens chega ao homem por meio de uma diversidade de imagens ou ilustrações, por se tratar de uma comunicação mais prazerosa, levando o texto escrito a ficar em segundo plano, devido a característica monótona do texto puramente escrito.

Segundo Marques (1994), no processo educativo, a imagem pode oferecer diversas funções. Essas funções serão apresentadas, de acordo com a classificação de Rodriguez Diéguez (1977).

Quadro 12 - Funções da imagem ou da ilustração

Função	Caracterização
Motivadora	A imagem tenta captar a atenção, cortar a monotonia do texto gráfico, introduzir uma variante que desperte interesse no aluno.
Vicarial	A ilustração substitui a própria realidade. Por exemplo, a Torre Eiffel pode ser introduzida na sala de aula graças ao poder da imagem. Pode ainda suprir a própria palavra, já que, como dizia Confúcio, uma imagem diz mais que mil palavras.
Informativa	Aqui, a imagem ocupa o primeiro lugar. A palavra desempenha apenas uma função de explicitação ou de descodificação da mensagem icónica.
Estética	Esta função não está enraizada no conteúdo intrínseco da imagem, mas decorre de critérios de caráter que lhe são exógenos.
Catalisadora	Acontece sempre que a imagem é utilizada para provocar uma experiência didática, dado o poder que possui de reorganizar o real. Tem a finalidade de facilitar a compreensão, a análise e a relação entre os fenômenos.
Explicativa	A imagem pode explicar um processo, uma relação, uma sequência temporal. Um diapositivo (ou uma série) pode expor o processo de obtenção de energia, por exemplo.
Facilitadora Redundante	Nesta função, as interações texto/ilustração seriam de cariz tautológico. A palavra pode ter (e tem frequentemente) nos textos didáticos uma função explicitadora de caráter redundante. Por exemplo, quando junto de uma imagem do rio Mondego tendo ao fundo Coimbra, o texto repetisse exatamente o conteúdo da própria ilustração, ou seja, referisse assim: "O Rio Mondego que passa por Coimbra".
Comprovadora	Verifica-se quando a imagem tem por escopo verificar uma determinada ideia, um processo ou uma operação.

Fonte: Marques (1994, p. 245).

É importante ressaltar que numa mesma imagem podem coincidir várias funções as quais não se apresentam divididas entre si, completam-se e, às vezes, se confundem.

2.2.2 TEXTO E ILUSTRAÇÃO

De acordo com Marques (1994), o texto gráfico e a ilustração estarão sempre necessitando se entenderem em situação de afinidade e harmonia. É certo que diversas vezes a ilustração foi considerada como um simples bordão da palavra. Diante desse pressuposto, têm-se usado a imagem de forma simples, principalmente, no ambiente escolar, onde a ilustração aparece nos livros de textos com a finalidade apenas de romper a mesmice da escrita gráfica, aparecendo, diversas vezes, de modo aleatório e sem uma devida concordância.

Como a ilustração possibilita ao imaginário a capacidade de se manifestar, a sua carga afetiva apresenta-se mais forte do que a do texto, indo ao inconsciente da criança, estabelecendo assim uma aprendizagem e uma emoção fundamental. Assim, pode-se inferir que a polissemia da imagem é bem maior do que a da palavra, apresentando fortes marcas conotativas, na medida em que tem em si enormes capacidades genéticas ao nível da recordação, da imaginação, do ludismo, da estesia.

O autor ainda evidencia que a interação texto/ilustração nos livros infantojuvenis, deve ocorrer a partir de um processo em que a harmonia prevaleça entre ambos, levando em consideração a faixa etária dos destinatários das obras, de quem não se pode desconhecer as suas características próprias e as diversas fases do seu desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo.

2.3 A MULTIMODALIDADE E O GÊNERO TEXTUAL

Segundo Barros (2009), atualmente, ler e escrever têm exigido, cada vez mais dos leitores, capacidades avançadas de letramento para atribuir sentidos a textos multimodais, sejam eles impressos ou digitais. Nessa perspectiva, Dionísio (2011) diz que uma pessoa letrada deve ter habilidade para dar sentidos a mensagens resultantes de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser preparado para produzi-las.

A autora ainda relata que entre a imagem e a palavra há uma relação próxima e integrada. Dessa forma, com o surgimento das novas tecnologias, há uma facilidade enorme em se criar novas imagens, *layouts*, bem como a propagação dessas criações para um público extenso. Em função da expansão tecnológica, as nossas maneiras habituais de ler um texto estão

sendo reelaboradas com frequência porque a organização textual passa por essa mesma reelaboração. Diante disso, cada vez mais se nota a combinação de material visual com a escrita, colaborando na construção de sentido de diversos gêneros textuais.

De acordo com Oliveira (2013), nos últimos anos, pesquisas de estudiosos das diversas áreas da linguística têm indicado que o gênero discursivo, enquanto prática social, deva guiar a ação pedagógica com a língua materna, favorecendo a convivência verdadeira do estudante com a diversidade textual existente na sociedade.

O autor ainda acrescenta que, nesse universo multimodal, somente a leitura do texto verbal não é suficiente para a criação de sentidos, uma vez que a imagem faz parte da representação da realidade social. Com isso, são necessários novos letramentos para que haja o desenvolvimento das capacidades específicas de leitura de imagens e de outras semioses. Assim, quando há gêneros multimodais, como tiras, charges e propagandas, nas atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e não são considerados seus elementos verbais e visuais pode haver prejuízo na compreensão do todo do enunciado.

Para Dionísio (2011), os pressupostos que fundamentam a linha argumentativa sobre a multimodalidade são:

- a) as ações sociais são fenômenos multimodais;
- b) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- c) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
- d) há novas formas de interação entre o leitor e o texto resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

Desse modo, para a autora, tanto as ações sociais como os gêneros textuais falados e escritos são consideradas fenômenos multimodais. Essa multimodalidade do gênero ocorre “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 tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Assim, “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais.”

Mayer (2001, apud Barros, 2009, p. 166) acredita que “uma aprendizagem realmente significativa envolve uma conexão de ambos os canais de processamento cognitivo”. Nessa perspectiva, “selecionar, organizar e integrar a informação de ambos canais é a chave para uma aprendizagem realmente significativa dos textos que aliam a materialidade visual à escrita”.

Em relação ao Letramento Visual, Gunther Kress e van Leuween (2006, apud Oliveira, 2013, p. 3) fazem as seguintes considerações:

- a) as imagens visuais podem ser lidas como um texto;
- b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais;
- c) as imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas. Segundo esses autores, o desprezo pelo letramento visual na escola acaba gerando iletrados visuais.

De acordo com Kress e Van Leewen (2006, apud Oliveira, 2013, p. 3), “a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais”, uma vez que reúnem, no mínimo, duas formas de apresentação, como imagens e palavras e palavras e tipografias. Assim, “o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero.”

Para Dionisio (2011), há uma preocupação constante por parte dos professores na inserção dos diversos gêneros textuais e recursos tecnológicos da sociedade atual nas atividades realizadas no ambiente escolar. De acordo com Lemke (2000, apud Dionisio, 2011) multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é fundamental que tanto os professores como os alunos tenham ciência da existência de tais informações: o que são, para que são usados, que recursos empregam, como podem ser integrados um ao outro, como são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações.

Segundo a autora, todo professor tem consciência de que imagens colaboram com a aprendizagem, “quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal” (DIONISIO, 2011, p. 149).

De acordo com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, “os alunos aprendem melhor por meio de palavras e imagens que de palavras apenas” (Mayer, 2001, apud Dionisio, 2011, p. 150). Essa aprendizagem ocorre, porque segundo Dionisio (2011, p. 150), “palavras e imagens são sistemas diferentes de representação do conhecimento, qualitativamente diferentes”.

Diante disso, há uma preocupação da autora em destacar o seguinte aspecto: na organização do texto, não se trata apenas de se colocar juntas palavras e imagens, mas sim, analisarem-se certos princípios de organização de textos multimodais.

3 METODOLOGIA

Este capítulo abordará a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa cuja proposta de intervenção prática pretende contribuir com o processo do ensino – aprendizagem da língua materna.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO E DA ESCOLA

O público-alvo que participou da proposta de intervenção foi constituído por vinte e seis alunos, oito meninos e dezoito meninas, com idade entre doze e quatorze anos de uma turma de 8º ano do turno vespertino de um Colégio Estadual localizado na zona urbana do Município de Rosário do Catete - Sergipe.

A instituição situa-se no centro da cidade, portanto, na zona urbana. É considerada a segunda maior escola do município e, atualmente, acomoda seiscentos alunos da zona urbana e zona rural, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ela oferece o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio Integral, o Ensino Médio Regular e a EJAEM.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

Como as atividades da pesquisa seriam desenvolvidas no ambiente escolar e numa turma em que a professora já atua, optou-se por uma pesquisa qualitativa em conformidade com a pesquisa-ação, já que, de acordo com Thiollent (2011, p. 20), “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo”, em que tanto os pesquisadores como os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo.

Segundo o autor, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social que apresenta alguns aspectos. Nela,

- a. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b. da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
- c. o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d. o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas de situação observada;
- e. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

f. a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Além desses aspectos, a pesquisa-ação, conforme o autor, trata-se por assim dizer, de um método de pesquisa que pode agrupar vários métodos ou técnicas de investigação social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível de captação de informação.

Durante a realização de uma pesquisa-ação, as etapas são consideradas como flexíveis e passíveis de adaptações à dinâmica interna do grupo social que envolve os pesquisadores e a situação investigada (THIOLLENT, 2011).

Assim, a metodologia desta pesquisa desenvolveu várias atividades de leitura e interpretação para um melhor desempenho dos alunos em sua prática leitora, contribuindo, assim, com as demais disciplinas do currículo escolar, adequando o método utilizado à realidade da turma.

A elaboração dessas atividades de leitura, para serem aplicadas em sala de aula, baseou-se no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007) com o intuito de aperfeiçoar as capacidades de linguagem desses alunos e nas contribuições da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006) para que a linguagem imagética fosse analisada e compreendida.

Durante a aplicação dessas atividades em sala de aula, foi observado o comportamento dos alunos, por intermédio das gravações das aulas em áudio e vídeo, com o intuito de verificar a interação dos alunos com as atividades e com seus colegas.

Vale ressaltar que, na perspectiva da pesquisa-ação, em relação à área educacional, há a possibilidade da “participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas”, supondo que os pesquisadores utilizem uma linguagem adequada, confirmando e aprimorando os objetivos teórico da pesquisa em conformidade com os interessados da situação (THIOLLENT, 2011, p. 85).

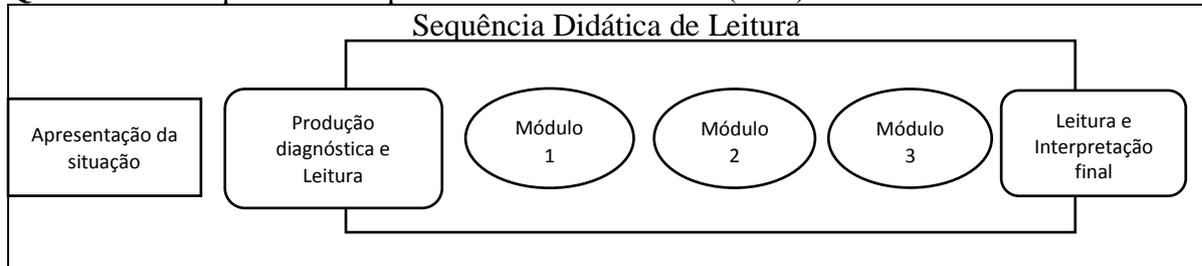
Diante disso, optou-se por trabalhar com uma Sequência didática de leitura (SDL), baseada no modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em seu livro *Gêneros orais e escritos na escola*, adaptada para a leitura e seguindo o modelo de uma aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), com base em Cicurel (1991).

Segundo os autores, vale ressaltar que a sequência didática se desenvolve a partir de uma variedade de atividades escolares que são sistematicamente organizadas e têm o gênero textual como objeto de estudo. Além disso, tem como objetivo ajudar o aluno a apreender de

forma significativa um gênero textual para poder se expressar adequadamente de forma oral ou escrita.

O esquema abaixo mostra a estrutura da Sequência Didática de Leitura (SDL), baseada na estrutura de base da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) e adaptada de acordo o modelo de uma aula interativa de leitura de Leurquin (2014).

Quadro 13 - Esquema de Sequência didática de leitura (SDL)



Fonte: Produzido pela própria autora, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) e Leurquin (2014).

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004, p. 84), “após uma apresentação da situação” em que se deve descrever detalhadamente a tarefa de comunicação que os alunos deverão realizar, será solicitada uma primeira produção textual, baseada no gênero que será estudado. É nessa etapa que o professor verificará as capacidades assimiladas e, a partir dessa investigação, adequará as atividades previstas na sequência de acordo com as dificuldades existentes apresentadas pela turma. Apesar de a pesquisa ter como objetivo a leitura, a produção textual foi solicitada como um dispositivo investigativo para que o professor tivesse a ciência do conhecimento que os alunos já possuíam a respeito do gênero textual a ser estudado.

Após esse momento investigativo, o aluno ficará sabendo o que é uma sequência didática e quais capacidades necessita desenvolver para compreender perfeitamente o gênero de texto em estudo.

Em seguida, os módulos, a partir de diversas atividades sistemáticas, contribuirão para que haja uma perfeita assimilação do gênero em estudo, visto que, as dificuldades apresentadas na primeira produção, serão trabalhadas minuciosamente nos módulos seguintes.

Concluindo a sequência, teremos uma leitura e interpretação final, ao invés de uma produção final, para que o aluno mostre os conhecimentos assimilados e, em seguida, o professor observe e destaque a evolução obtida. É de acordo com esse esquema que desenvolveremos a nossa proposta de sequência didática e empregaremos de forma minuciosa cada etapa do processo.

3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz e Schneuwly (2004) parte do princípio de que a comunicação, seja ela oral ou escrita, não só pode, como deve ser ensinada de forma sistemática. É por meio de uma variedade de atividades planejadas e aplicadas de forma organizada que a sequência didática se materializa. Ela também contribui, segundo os autores, para que o aluno passe a dominar melhor um gênero textual, colaborando, assim, para que escreva ou fale de uma forma mais apropriada num determinado contexto de comunicação.

Foi com esse intuito que se optou por trabalhar com o modelo da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada para a leitura e seguindo o modelo de uma aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), com base em Cicurel (1991).

Essa sequência apresenta quatro etapas a serem seguidas:

Quadro 14 - Sequência didática de leitura (SDL)

Apresentação da situação	Nessa etapa, houve uma conversa informal a respeito de como o projeto de comunicação seria desenvolvido naquela turma com todas as informações necessárias, inclusive qual gênero textual iria ser trabalhado. Essa etapa aconteceu em 2 aulas/50 min cada.
Produção diagnóstica e Leitura	Nessa etapa, foi pedido aos alunos que fizessem uma produção textual a respeito de um acontecimento interessante ocorrido com eles como se estivessem escrevendo em um diário para que a professora pudesse investigar se os discentes tinham algum conhecimento sobre as características desse gênero. Apesar da sequência didática ser voltada para a leitura, pensou-se em uma produção inicial para que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fossem observadas as capacidades de que os alunos já possuíam. Essa etapa aconteceu em 2 aulas/50 min cada.
Módulos	Nesse momento, várias atividades diversificadas foram elaboradas, envolvendo a leitura do gênero em estudo e foram desenvolvidas de forma sistemática com base nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007) e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 1996, 2006), seguindo as orientações de uma aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014). As atividades foram aplicadas com o objetivo de aprimorar as capacidades de linguagem que os alunos já possuíam. Esse momento aconteceu em 12 aulas/50 min cada.
Leitura e interpretação final	É nesse momento que o discente colocará em prática o que aprendeu com as atividades aplicada nos módulos. Uma leitura e interpretação final foi solicitada com a finalidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem durante o período do desenvolvimento da sequência didática, observando o que os alunos aprenderam e ainda precisam aprender. Esse momento aconteceu em 12 aulas/50 min cada.

Fonte: Produzido pela própria autora, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) e Leurquin (2014).

Como o modelo de sequência didática adotado tem por finalidade a produção do gênero oral ou escrito e a proposta deste trabalho ser a leitura do gênero diário de humor multimodal, optou-se por seguir a proposta de Leurquin (2014) com uma aula interativa de leitura.

3.3.1 UMA AULA INTERATIVA DE LEITURA

De acordo com Leurquin (2014), a proposta de uma aula interativa de leitura pode colaborar com a atuação do professor, enquanto condutor do processo de evolução de seu aluno, dando-lhe subsídios para que possa interagir de forma relevante em contextos de comunicação na sala de aula e em outros contextos fora dela, orientando-o a evoluir com o grau de dificuldade das questões a partir das necessidades apresentadas por esse aprendiz.

Nesse contexto, o professor tem um papel indispensável, pois é ele o orientador que colabora para que a compreensão coletiva da turma ocorra. E para que essa compreensão aconteça, o professor estimula os conhecimentos dos discentes, ajustando-os e dando um novo significado (LEURQUIN, 2014).

Assim, a autora sugere uma aula interativa de leitura, que foi reorganizada com base na proposta de Cicurel (1991) e do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentando três etapas.

A primeira etapa dessa aula interativa, de acordo com a autora, tem como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos mediante perguntas que os orientem no processo da leitura do texto. Esse momento é fundamental para o ensino e a aprendizagem de leitura, pois é a etapa encarregada de despertar no estudante o desejo de ler. Assim, é necessário que se faça uma leitura silenciosa livre, sem cobranças, para que o aluno interaja com o autor, com o tema apresentado e perceba a posição do autor em relação ao tema abordado.

Na segunda etapa, o aluno é orientado a fazer uma leitura minuciosa com o objetivo de compreender a estrutura do texto, o contexto de produção e os níveis do texto. É nesse momento que as entradas a serem analisadas durante a leitura serão redefinidas de acordo com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) e são divididas em quatro:

- uma entrada pelo contexto de produção que tem como finalidade conscientizar o aprendiz de que o texto é originário de uma ação de linguagem situada no espaço e no tempo e que envolve interlocutores (Quem escreveu? Por quê? Para quem escreveu? Onde? Quando? Qual posicionamento do autor sobre o tema?);

- uma entrada pelo nível organizacional do texto que tem como objetivo orientar o professor a investir nos conhecimentos do leitor sobre como o texto se organiza e sobre a atuação dos elementos linguísticos a favor do texto (conteúdo temático, sequência textual, conexão, coesão nominal e coesão verbal);
- uma entrada pelo nível enunciativo que tem como propósito mostrar ao aprendiz os posicionamentos do autor do texto em relação a um determinado assunto (vozes que aparecem no texto e modalizações);
- uma entrada pelo nível semântico que tem como intenção apresentar a semântica do agir (os tipos de discurso: direto e indireto, as figuras de ação) dentro de um contexto do mundo do narrar ou do mundo do expor.

E na terceira etapa, a autora sugere que o professor aplique uma atividade com o objetivo de socializar as compreensões feitas pelos alunos, levando-os a refletir sobre o aprendizado desse momento em relação ao do primeiro momento da leitura, levando-os a reafirmar ou não as inferências apresentadas na primeira etapa de leitura.

No decorrer do desenvolvimento da sequência didática, por meio das atividades baseadas no modelo de análise do texto do ISD (Bronckart, 2007) e da aula interativa de leitura (Leurquin, 2014), as capacidades de linguagem, ou seja, as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico – discursivas foram desenvolvidas nos alunos a partir dessas atividades aplicadas.

4 RELATO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As atividades foram desenvolvidas de acordo com o modelo de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada para a leitura, seguindo também as orientações de Leurquin (2014).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a conhecer melhor um gênero de texto, possibilitando-lhe, assim, falar ou escrever de uma forma mais apropriada numa determinada situação de comunicação. Foi pensando nisso que a sequência didática foi planejada, adaptada e aplicada com o intuito de melhorar o aprendizado dos aprendizes.

De acordo com as orientações dos autores, o trabalho com a sequência didática, em sala de aula, deve ser feito sobre gêneros textuais que o aluno ainda não conhece ou tem informação insuficiente a respeito. Assim, a escolha do gênero diário de humor multimodal, já que é um gênero novo e a maioria deles ainda não tinha acesso a esse gênero.

Vale ressaltar que o gênero em estudo apresenta características próprias do gênero diário íntimo, da esfera privada, mas com um diferencial que é a apresentação de episódios engraçados com personagens fictícios, fazendo parte da esfera pública, uma vez que todos podem ler. Além disso, apresenta a interação entre a linguagem imagética e a verbal.

Seguindo o esquema da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o primeiro momento com os alunos foi o da apresentação da situação.

I. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Nessa etapa, houve uma conversa informal a respeito de como o projeto de comunicação seria desenvolvido naquela turma com todas as informações necessárias, inclusive qual gênero textual iria ser trabalhado.

Após esse primeiro contato, houve o momento da investigação e ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero em estudo. Os alunos foram orientados a sentarem em círculo para que houvesse uma interação entre eles e a professora.

Em seguida, foi perguntado se conheciam um diário. Todos responderam que sim. Diante dessa resposta, foi solicitado que o descrevesse. Uns disseram que era um caderno em que os segredos eram escritos e que ninguém podia ler, exceto quem escreveu. Uma aluna relatou que tinha diário que era escrito para os outros lerem, como um que tinha lido chamado “Querido Diário Otário” que contava as situações da vida de uma adolescente, era em forma de livro e as pessoas podiam ler. Após essa informação, dois alunos comentaram que já tinham

lido um diário assim e citou o “Diário de um Banana”. Alguns disseram que já tinham visto, mas nunca tinham lido.

Em sequência, foi perguntado quem tinha um diário e o que era escrito nele ou se eles conheciam alguém que tinha. Algumas meninas disseram ter e escreviam situações acontecidas com elas. Ainda relataram escrever no diário porque não podiam contar a ninguém e como ele não fala, não corriam o risco de alguém ficar sabendo. Foi perguntado se só as meninas o possuíam. Nesse momento, um estudante disse ter e os demais ficaram rindo. Então, foram questionados em relação ao motivo da risada e alguns disseram que diário era só para meninas. Outros contestaram essa afirmação e acrescentaram não ser nada de mais meninos terem, pois da mesma forma que as meninas escreviam seus segredos, eles também podiam escrever.

Após essas informações, foi pedido a um dos alunos que conhecia o “Diário de um Banana” que falasse um pouco sobre o livro. Ele relatou que o livro era como um diário, pois o menino Greg contava as coisas que aconteciam com ele no seu dia a dia e o livro apresentava desenhos.

Essa interação entre os alunos e a professora contribuiu para o aprendizado deles porque foi a partir das informações fornecidas por eles e pela professora sobre o diário privado e o “Diário de um Banana” que os demais discentes passaram a ter um determinado conhecimento sobre o gênero em estudo.

Esse momento aconteceu em 2 aulas/ 50 min cada.

II. PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA E LEITURA

Após a apresentação da situação e ativação dos conhecimentos prévios, foi entregue a cada um dos alunos uma folha pautada para que fizessem uma produção textual a respeito de um acontecimento interessante ocorrido com eles como se estivessem escrevendo em um diário para que a professora pudesse investigar se os discentes tinham algum conhecimento sobre as características desse gênero.

Apesar da sequência didática ser voltada para a leitura, pensou-se em uma produção inicial para que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fossem observadas as capacidades de que os alunos já possuíam.

Durante a produção, fizeram algumas perguntas sobre o que escrever a respeito da vida deles e se a professora ia ler na sala. Diante desse questionamento, houve uma orientação sobre o que poderiam escrever e foram avisados de que a professora não leria em sala. Após a conclusão da produção, foi entregue uma página de três diários, “Diário de um Banana”, “Diário

de Anne Frank” e “Diário de Zlata”, para que fizessem uma leitura inicial e se familiarizassem com o gênero. Após a leitura feita por eles, a professora leu essas páginas em voz alta e, logo após, fez alguns questionamentos a respeito da semelhança existente entre eles.

Esse primeiro momento foi de suma importância, pois foi a partir dele que se pode constatar quais os conhecimentos que os alunos já possuíam a respeito do gênero em estudo e quais ainda precisavam ser adquiridos. Dessa forma, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é a partir dessa investigação que a professora pode intervir na construção do conhecimento necessário do gênero, além de identificar o caminho em que o discente ainda tem a percorrer, motivando não só a continuação da sequência, como também do aprendiz.

Assim, após a verificação das produções iniciais ficou constatado que a maioria dos discentes tinham um certo conhecimento a respeito do gênero diário íntimo, mas com algumas inadequações que precisavam ser ajustadas. Já em relação ao diário de humor multimodal, somente um aluno produziu o texto apresentando a multimodalidade, utilizando a linguagem verbal e a linguagem imagética. Observou-se que todas as produções foram escritas na primeira pessoa do singular, relatando fatos vividos por eles. Além disso, somente três alunos dos vinte, que estavam presentes no dia da produção inicial, não registraram algum elemento que indicasse a marcação de tempo como por exemplo, a data, ou o dia da semana, ou o mês ou o ano. Desses vinte, apenas três não utilizaram o vocativo, que é outra característica presente na escrita diarista. O texto também foi escrito apresentando a sequência textual narrativa.

Esse momento aconteceu em 2 aulas/ 50 min cada.

Segue abaixo, três produções iniciais que foram feitas pelos discentes.

Figura 24 - Texto 1. Produção de aluno

Terça - Feira - 12 - 12 - 17 [redacted]

Ola Querido Diário. Eu vim aqui pra dizer sobre o meu dia foi muito ruim que alguma a casa depois fiquei escutando musica depois fiz o dever de casa depois eu tomei banho e de alguma e vim pra escola quando cheguei na escola minhas amigas mim contaram uma historia de babado e depois eu fiquei com um pensamento na cabeça da escola cantando depois fui pra aula e fiz os deveres depois tomei pulso chato e depois falei pra o recreio eu fui brincar e fui outra depois fui pra aula e pronto teve outras aulas e fui pra casa meu dia foi ruim.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 25 - Texto 2. Produção de aluno

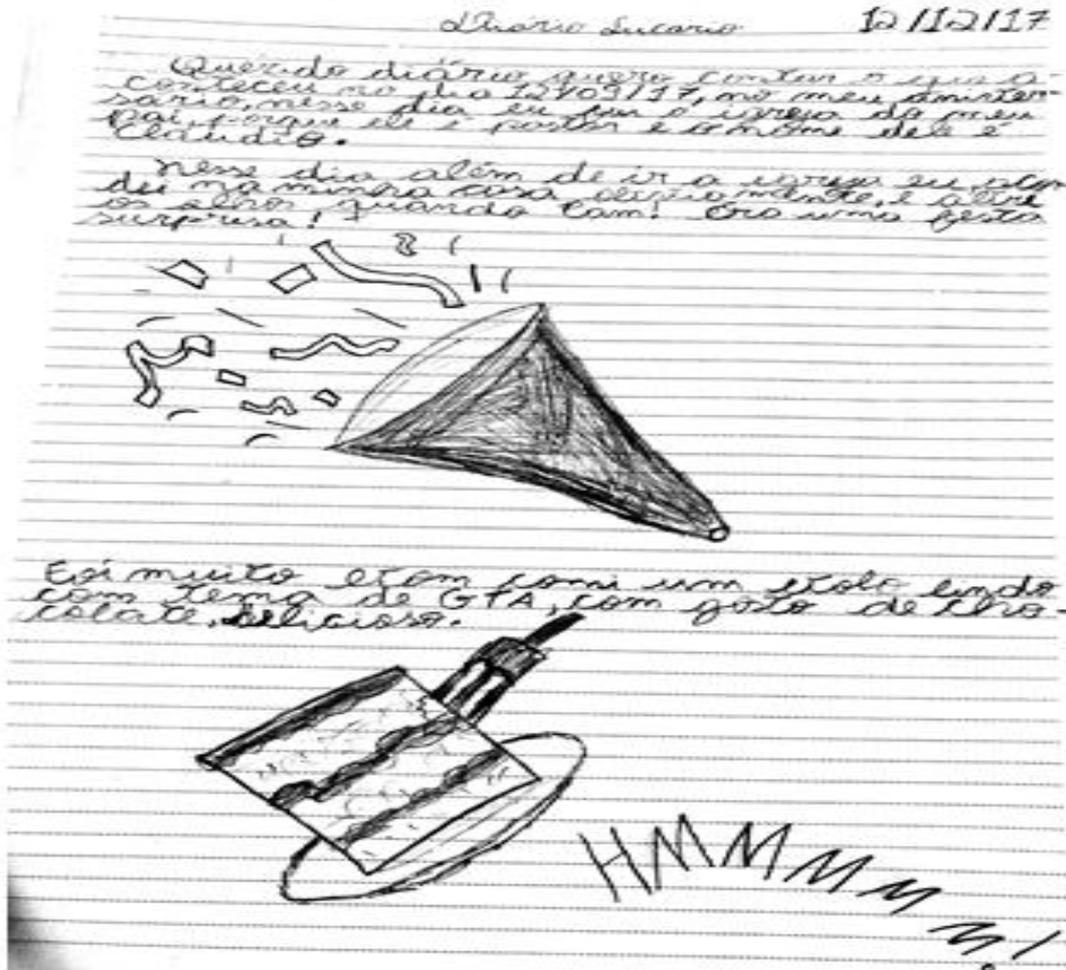
Terça - Feira dia 12 de dezembro de 2017 [redacted]

Querido diário!

Hoje o meu dia não foi um dos melhores, pois tive uma decepção depois meu pai quebrou seu dedo, mais graças a Deus ele está bem depois fui arrumar a casa, que fazer o dever de casa e fui escutar música e fiquei do domingo, tomei banho e me arrumei para a escola, almocei comi e me prepare com uma salada de beterraba, cenoura e repolho, tomei um chá de moranga e fiquei mexendo no cabelo até da 12:30 para vir a escola, quando cheguei fiquei aqui no ponto pensando, contando, mesmo para não ser diferente aulas e o meu dia foi chato"

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 26 - Texto 3. Produção de aluno



Fonte: Elaborado pela autora.

III. MÓDULO I - APRESENTAÇÃO DA OBRA

Como a maioria dos alunos apresentou um certo conhecimento a respeito do diário íntimo, como foi constatado a partir de suas produções, apesar de necessitar de alguns ajustes relacionados à estrutura do gênero, coube à professora apresentar a obra “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” para que os alunos conhecessem o gênero diário de humor multimodal com a finalidade de observarem a semelhança existente entre ele e o diário íntimo.

Assim, a obra foi apresentada por slides para que todos interagissem com a explanação. Foi pedido que observassem os elementos presentes na capa e dissessem quais informações estavam ali. Relataram que, na capa, tinha o título do livro, a imagem de um garoto que é o personagem Greg; identificaram a mochila, associando-a a ida dele à escola; o nome do autor da obra, os pedaços de fita durex colando a imagem de Greg como se fosse um retrato colado na capa do livro e a editora.

Em seguida, os alunos foram indagados se, a partir da capa do livro, saberiam dizer qual assunto seria tratado no livro. Alguns disseram que falaria sobre a vida de Greg na escola. Outros disseram ser sobre um menino que estudava porque estava com uma mochila nas costas.

Após esse questionamento, uma aluna perguntou o porquê de o autor ter colocado o título de “Diário de um Banana” e, logo em seguida, um aluno respondeu, dizendo que a palavra banana estava associada à imagem do personagem Greg, pois apresentava uma estrutura parecida com uma banana, de forma curvada. Além disso, fizeram uma observação relacionada à cor da imagem de Greg, dizendo que era até em preto e branco, fazendo com que se assemelhasse às manchas pretas presentes na banana; ainda associaram a mochila, o short e os fios de cabelo dele como as manchas pretas presentes na banana.

Comentaram, também, que Greg se apresenta na capa como uma pessoa com a autoestima baixa. Essa observação foi feita a partir dos traços fisionômicos da personagem na capa do livro. Questionados sobre o porquê de eles associarem Greg à banana e não a outras frutas como o morango, a jaca, ou a pêra, uma aluna disse que era porque, provavelmente, era feio. Outra disse que era porque “um banana” é uma gíria.

Explicaram ainda não tem como associar a um morango, já que era “um banana”. Disseram, também, que essa gíria é utilizada porque o personagem é meio lerdo, meio lesado. Nesse momento, os alunos foram indagados sobre a banana ser lerda ou lesada, já que eles faziam essa comparação para ver se realmente estavam fazendo a distinção entre a fruta banana e o termo “um banana”. Responderam não e disseram que a associação era feita referente à gíria “um banana.” Completaram, ainda, ser “um banana” é ser mole e não tem como associá-lo a um morango, por ter estrutura mais consistente. Que a personagem se agregava ao sentido do termo “um banana”, ou seja, ser uma pessoa lerda. Outra aluna relatou ainda que Greg se mete em confusão sem ter culpa, mas acaba recebendo a culpa, sendo inocente. Além disso, o personagem passa uma imagem de ser uma pessoa fraca, mole e escorregadia porque em tudo que se envolve tem confusão.

Outro aluno justifica o porquê de ele ser considerado um banana relatando um episódio em que o irmão mais velho, o Rodrick, prega “uma peça” em Greg dois dias depois do início das férias, acordando-o no meio da noite, fardado, dizendo que Greg tinha dormido o verão inteiro, mas tinha acordado bem a tempo para o primeiro dia de aula. Para parecer verdade, além de estar fardado, adiantou o despertador e fechou as cortinas para Greg não ver que ainda era noite.

Assim, Greg se arruma e desce para tomar o café. Só que ele acaba fazendo barulho demais e o pai acorda reclamando por estar comendo às 3h da manhã. Foi aí que percebeu ter

caído em mais uma peça do irmão. Relatou ao pai o ocorrido e foram juntos ao quarto de Rodrick para vê-lo receber a bronca do pai. Mas para sua surpresa, Rodrick estava dormindo.

Dessa forma, Greg acredita que o pai pensa que ele tem um parafuso a menos. Em seguida, uma aluna contou que não lera o livro, mas já tinha assistido ao filme e que a história era muito engraçada.

Após esse momento, foi apresentada uma entrevista em que Jeff Kinney, autor da obra, conversa com crianças leitoras de seus livros. Ele fala a respeito da criação do seu primeiro livro e demais informações a respeito da coleção. A apresentação dessa entrevista teve como objetivo conhecer o escritor, saber como seu primeiro livro foi escrito e o contexto de produção da obra. Alguns questionamentos foram feitos a respeito da entrevista e, como a mesma era legendada, algumas informações não foram compreendidas.

Como a professora tinha ciência de que isso podia acontecer, fez a transcrição da entrevista e disponibilizou cópia para cada um dos alunos. Foi pedido que fizessem uma leitura silenciosa e que destacassem a informação que mais chamou a atenção deles. Após a conclusão da leitura, houve um momento de interação em que eles falaram sobre essa informação.

Após esse momento, foi seguido o modelo da primeira etapa da aula interativa de leitura, proposta por Leurquin (2014), que tem como finalidade ativar os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos por meio de questionamentos que os conduzam no processo da leitura do texto. Esse momento é primordial para o ensino e a aprendizagem de leitura, pois é nessa etapa que se pretende despertar no aluno a vontade de ler.

Foi solicitada uma leitura silenciosa da capa, contracapa e das três primeiras páginas do livro com a finalidade de que o aluno interaja com o gênero em estudo e com o tema apresentado pelo autor. Em seguida, houve um momento de interação sobre a leitura que fizeram, quais semelhanças observaram a respeito do gênero lido e do diário íntimo.

Após essa etapa, responderam uma atividade investigativa como complemento da produção inicial. A atividade foi lida e explicada pela professora. Algumas dúvidas, relacionadas à compreensão de algumas questões, surgiram e a professora se encarregou de solucioná-las. Essa atividade apresentou questões sobre os elementos que constituem a capa e contracapa, questões interpretativas a respeito do gênero em estudo, questões envolvendo a linguagem imagética, o contexto de produção e o conteúdo temático presente nas páginas lidas. Com essa atividade, houve a pretensão de estimular as capacidades de ação e discursivas dos alunos.

Logo após a atividade, foi explicado que o livro se tratava do gênero diário de humor multimodal da esfera pública que relata acontecimentos ficcionais e o porquê dessa

classificação. Uma aluna, então, comentou que esse diário era diferente dos diários em que as pessoas escreviam os segredos. Assim, foi explicado que era diferente porque era um diário que tinha uma história fictícia e as pessoas podiam ler; ao contrário dos diários íntimos que relatam situações vividas por quem o escreve e não são escritos para serem publicados.

Aproveitando o comentário a respeito da diferença existente entre os diários, os alunos foram questionados sobre o porquê de se escrever num diário. Uma aluna disse por questão de confiança, ou seja, se contasse ao amigo, corria o risco de esse amigo contar a outra pessoa e consideravam o diário como um amigo imaginário em quem podiam confiar. Além disso, uma aluna disse que o diário era o melhor amigo porque não a julgava e acrescentou que escrevia no diário porque não tinha coragem de contar um segredo a uma amiga para não ser julgada, criticada.

Nessa atividade, foi constatada uma certa dificuldade na compreensão do conteúdo temático abordado e em algumas questões interpretativas. Diante dessa situação, a professora fez uma explanação sobre o que era o conteúdo temático presente em um texto e retomou a leitura das páginas para identificá-lo juntamente com os alunos. Além disso, releu as questões interpretativas, as quais eles apresentaram dificuldades na compreensão e os orientou como respondê-las.

Esse momento aconteceu em 3 aulas/ 50 min cada

CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CONTEÚDO TEMÁTICO E SEQUÊNCIA TEXTUAL

Como na atividade anterior, os discentes apresentaram dificuldade na identificação do conteúdo temático, uma nova atividade foi elaborada para reforçar a aprendizagem desse elemento e novas questões sobre o contexto de produção e sequência textual foram inseridas, com o intuito de estimular as capacidades de ação e discursivas desses alunos.

Essa atividade foi feita sob as contribuições do modelo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2007) e de uma aula interativa de leitura criada por Cicurel (1991) e redefinida por Leurquin (2014). Esse momento propiciou aos alunos conhecer as informações importantes sobre o autor e sua obra; identificar o conteúdo temático presente na página do diário em estudo; bem como, a sequência textual existente nesse gênero.

Antes de iniciar a atividade, as carteiras foram organizadas em círculo para facilitar a interação entre os alunos e a professora. A ativação dos conhecimentos prévios sobre o autor da obra ocorreu antes de responderem a atividade. Foi perguntado o que sabiam a respeito desse autor. Como alguns só sabiam que ele era americano, foi necessário apresentar as principais

informações a respeito dele. Posteriormente, houve a necessidade de lembrar o que é um conteúdo temático de um texto, pois quando os discentes foram questionados sobre esse elemento, mostraram-se esquecidos. Foi necessário também explicar o que é uma sequência textual e sua classificação. Concluído esse momento, a professora entregou a atividade e a leu em voz alta. Em seguida, foi pedido uma leitura silenciosa aos alunos para depois responderem a atividade.

Com essa atividade pode-se perceber que mesmo explicando a respeito dos elementos abordados na atividade, alguns discentes ainda apresentaram algumas dificuldades na resolução dessa atividade, principalmente, na questão da sequência textual. Diante disso, coube à professora eliminar as dúvidas que ainda existiam a respeito da identificação e caracterização da sequência textual para dar continuidade às próximas atividades.

Esse momento aconteceu em 2 aulas/ 50 min cada

IV. MÓDULO II – O FILME DIÁRIO DE UM BANANA, LEITURA E COMPREENSÃO

Nessa atividade, houve a necessidade de os alunos assistirem ao primeiro filme da série “Diário de um Banana” para que conhecessem as personagens envolvidas nas histórias contadas por Greg, bem como a função social dessas personagens, uma vez que, dentre os vinte e seis alunos da turma, somente dois tiveram acesso à leitura do livro. Como a escola não possuía a obra e os discentes não tinham condições de comprá-la, o filme foi uma ótima opção para que todos tivessem acesso ao conteúdo da obra.

Após assistirem ao filme, houve um momento de interação em que os discentes puderam falar a respeito da história do filme, das personagens envolvidas, assim como expor sua opinião a respeito de determinadas situações que foram apresentadas no desenrolar da história. Esse momento teve a mediação da professora para que todos pudessem interagir na troca de informações e exposição de opinião. Foi um momento muito proveitoso porque os alunos que tinham uma certa dificuldade em interagir em sala de aula, também participaram da discussão.

Ainda, nesse contexto, foi apresentada uma atividade interpretativa com seis páginas do “Diário de um Banana” que abordava questões envolvendo a linguagem verbal e a imagética e o tipo de narrador presente nas páginas para que fosse observado o desempenho dos discentes quanto à compreensão do texto multimodal.

Antes de os alunos iniciarem a atividade, as páginas do diário foram lidas em voz alta e, em seguida, alguns questionamentos foram feitos para que pudessem interagir com o texto. Em seguida, foi solicitado aos discentes uma segunda leitura de forma silenciosa para que

pudessem observar a construção de significado existente nessas páginas a partir da interação entre a linguagem verbal e a imagética. Após esse momento, houve a disponibilidade de tempo para respondessem a atividade proposta.

Nessa atividade, percebeu-se como os discentes interagiram bastante com o texto e entre si porque alguns trechos da obra em estudo relatavam situações semelhantes vivenciadas por eles. Assim, a interpretação ocorreu de forma satisfatória, exceto na questão sobre a função de uma imagem no texto. Alguns não conseguiram respondê-la adequadamente. Assim, coube ao professor ler novamente a página do diário em que a imagem estava presente e juntos, por meio de alguns questionamentos e orientação do professor, conseguiram solucionar a dificuldade que fora apresentada.

Esse momento aconteceu em 3 aulas/ 50 min cada.

V. MÓDULO III - O GÊNERO DIÁRIO DE HUMOR MULTIMODAL

Esse módulo foi composto por duas atividades de interpretação. A primeira foi construída de acordo com as três etapas da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), com o objetivo de mobilizar todas as capacidades de linguagem dos alunos de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na primeira etapa, houve a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos ; na segunda, houve uma atividade com a abordagem de algumas entradas com base no ISD que compreende o contexto de produção, nível organizacional, nível enunciativo e o nível semântico (esse nível não foi trabalhado); e a terceira etapa que compreende o momento de socialização da compreensão textual dos alunos, conduzindo-os a fazer uma ligação do conhecimento prévio com o conhecimento adquirido.

Essa atividade apresentou uma página do primeiro livro do “Diário de um Banana” e questões sobre as entradas da segunda etapa da aula interativa de leitura, exceto a entrada pelo nível semântico.

No primeiro momento desse módulo, foram feitos alguns questionamentos sobre o texto a ser lido para que houvesse o acionamento dos conhecimentos prévios adquiridos. Foi perguntado o que a palavra Natal os fazia lembrar. Responderam lembrar da família unida, ceia, presentes, festa, morte de Jesus, viagem, férias, casa dos avós e familiares, dentre outros.

Após esse primeiro momento, foi solicitado fazer uma leitura silenciosa para interagirem com o texto, observando o tema presente, bem como a posição do autor em relação a esse tema. Posteriormente, fizeram uma leitura minuciosa com o intuito de compreenderem

os elementos que colaboram para a construção do texto e, a seguir, responderam a atividade de interpretação. Com essa atividade, objetivou-se identificar os elementos constituintes do contexto de produção, os elementos do nível organizacional e os elementos do nível enunciativo.

Nessa atividade, na entrada pelo contexto de produção, a questão que tratava da finalidade do gênero textual diário de humor multimodal foi respondida, por dezoito discentes, como um texto com a finalidade de entreter o leitor porque conta fatos engraçados da personagem. Os demais, responderam de forma inadequada. Já a outra questão sobre a qual público o diário seria destinado, vinte alunos responderam ao público infantil e ao adolescente. Os outros disseram a qualquer pessoa.

Ainda nesse contexto, houve uma questão sobre o papel social das personagens dentro da narrativa do livro “Diário de um Banana” em que os discentes não apresentaram nenhuma dificuldade, pois já haviam se familiarizado com essas personagens no momento em que assistiram ao filme.

Na entrada pelo nível organizacional, a questão relacionada ao conteúdo temático foi respondida de forma satisfatória por todos os discentes. Já a questão que abordava as características da estrutura do texto, foi respondida de forma adequada por dezesseis alunos. Eles disseram que o texto apresentava a indicação de tempo no início da página e relatava fatos ocorridos no cotidiano do personagem. Os outros dez responderam só citando a presença da data.

Ainda nesse nível, a questão que tratava da sequência textual, presente em um trecho da página da obra, foi respondida por dez alunos como sequência argumentativa, conforme o esperado; dez responderam que a sequência era narrativa e seis responderam que era descritiva.

Na entrada pelo nível enunciativo, houve uma questão sobre as vozes que apareciam no texto. Como essa questão foi elaborada mostrando as personagens falando por meio dos balões de histórias em quadrinhos, os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em respondê-la de maneira adequada.

Além dessas questões baseadas numa aula interativa de leitura, questões interpretativas relacionadas à linguagem verbal e à linguagem imagética foram adicionadas a essa atividade e os alunos também não apresentaram dificuldades em respondê-las.

Na terceira etapa, houve o momento de socialização da atividade interpretativa para que interagissem com os colegas a respeito dos conhecimentos anteriores a essa atividade e os adquiridos nesse momento. Essa etapa foi fundamental porque os alunos que apresentaram

dificuldades em resolver as questões de maneira satisfatória, ficaram cientes de como deveriam ser respondidas.

Esse momento aconteceu em 2 aulas/ 50 min cada

ATIVIDADE INTERPRETATIVA MULTIMODAL

A segunda atividade desse módulo teve como base as orientações da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e é composta por questões interpretativas das duas linguagens, a verbal e a imagética, como também apresenta questões para interpretar elementos visuais da estrutura da imagem com a finalidade de se perceber que a conexão entre essas duas linguagens colaboram para a construção do sentido do texto.

Para os autores, as imagens apresentam um papel fundamental cada vez maior, não somente em textos para crianças, como também, em revistas, jornais, materiais de relações públicas, anúncios etc. Assim, ler e escrever têm cobrado cada vez mais dos leitores capacidades avançadas de letramento para dar sentidos a textos multimodais impressos ou digitais (BARROS, 2009).

Antes de os alunos terem acesso à atividade, foi lido o título da página do diário em estudo para que houvesse a ativação dos conhecimentos prévios adquiridos pelos aprendizes, de acordo com a primeira etapa da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014).

Nesse momento, a professora perguntou aos alunos quais palavras vinham em sua mente quando ouviam o título *Véspera de Ano-Novo*. Eles responderam que lembravam de festa, confraternização, praia, comida, um ano melhor, roupa nova, etc.

Houve um outro questionamento a respeito do que o texto trataria, considerando o título do texto. Alguns alunos responderam que o texto falaria sobre o que acontece nessa época, outros disseram que poderia ser o relato de algo que aconteceu com Greg nessa época, uma vez que é a personagem principal da obra.

Após esses questionamentos, a professora leu em voz alta essa página. Em seguida, foi pedido que fizessem uma leitura detalhada, observando a relação existente entre a imagem e a palavra.

Concluída a leitura, receberam a atividade para responderem. Foi elaborada com enunciados explicativos sobre cada item a ser analisado nas imagens propostas, uma vez que esses não foram apresentados anteriormente.

As questões apresentadas abordavam a metafunção representacional que analisa a relação existente entre os participantes internos presentes na imagem e a distância social em

que o participante representado da imagem pode ser apresentado mais próximo ou mais distante do observador e os ângulos de uma imagem. Essa atividade aconteceu em duas aulas. Em relação a essa atividade, a questão sobre a metafunção representacional foi respondida por dezoito alunos de forma esperada, já os demais responderam à questão de forma insatisfatória.

A questão que analisava a distância entre o participante representado da imagem em relação ao observador foi respondida corretamente por vinte e quatro alunos. Somente dois responderam de forma inadequada.

Os discentes apresentaram dificuldade na questão que analisava os ângulos de uma imagem a partir da sua disposição diante de um observador. Foi necessária a mediação da professora para os discentes entenderem como deveriam analisar a disposição dessas imagens para poder responder à questão.

Em relação às demais questões interpretativas, não apresentaram dificuldades, uma vez que as questões abordavam a interação das duas linguagens, contribuindo, assim, para uma interpretação esperada.

Após a conclusão da atividade, houve o momento de socialização das questões respondidas, com base na terceira etapa da aula interativa de leitura de Leurquin (2014), com o intuito de que os alunos apresentassem as suas compreensões e como analisaram cada questão antes de respondê-la, levando-os a fazer uma reflexão a respeito do que aprenderam nesse momento em relação ao primeiro momento da leitura.

Esse momento aconteceu em 2 aulas/ 50 min cada

VI. LEITURA E INTERPRETAÇÃO FINAL

A conclusão dessa sequência didática aconteceu com uma leitura e atividade interpretativa com a finalidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem durante o período do desenvolvimento da sequência didática, observando o que os alunos aprenderam e ainda precisam aprender.

Para dar início a esse momento, com base na primeira etapa da aula interativa de leitura ensinada por Leurquin (2014), houve o acionamento dos conhecimentos prévios do aluno a partir da palavra-chave “Estudo Independente”, presente no início da página do livro “Diário de um Banana”. Como nessa página não havia título, pois é raridade páginas de diários apresentarem títulos, optou-se por utilizar uma palavra-chave.

A professora perguntou qual a compreensão deles a respeito dessa palavra e a maioria respondeu que seria estudar sozinho sem a presença ou orientação do professor. Logo em

seguida, foi entregue três páginas do diário em estudo para que fizessem uma primeira leitura de forma silenciosa.

Na segunda etapa, foi solicitada uma leitura cuidadosa com o objetivo de compreenderem a organização do texto. Nesse momento, a professora não os orientou quanto resolução das questões porque precisava avaliar não só o desempenho deles, como também o seu desempenho perante o desenvolvimento da sequência didática.

Diante disso, os discentes receberam a atividade interpretativa composta por questões que abordavam o nível organizacional (conteúdo temático e sequência textual e coesão nominal), o nível enunciativo (vozes), características do diário, de interpretação com a interação entre a linguagem verbal e imagética, com o objetivo de mobilizar as capacidades discursivas e as linguístico-discursivas dos alunos. Não houve questão sobre o contexto de produção porque os textos (páginas) utilizados eram de uma única obra.

Nessa última atividade, foi constatado que, na entrada pelo nível organizacional, a questão relacionada ao conteúdo temático foi respondida por 18 alunos de maneira adequada, oito de forma insuficiente. Já a questão sobre qual sequência textual predominava no texto, todos responderam de forma esperada. Todos também responderam de forma adequada à questão que tratava da coesão nominal.

Em relação a entrada pelo nível enunciativo, a questão sobre de quem era a voz presente no texto, todos também responderam de forma correta.

Além dessas questões com base numa aula interativa de leitura, questões relacionadas às características do diário, a linguagem verbal e imagética e as de interpretação textual também foram respondidas como o esperado. Eles não apresentaram nenhuma dificuldade quanto à compreensão dessas questões.

Na terceira etapa, houve o momento de socialização em relação ao aprendido no decorrer da aplicação da sequência didática. Foi solicitado que uma reflexão a respeito do que sabiam sobre o gênero em estudo, antes de iniciar a sequência, e o que aprenderam no decorrer do desenvolvimento dela.

Esse momento aconteceu em 2 aulas/ 50 min cada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu quando se constatou que vários alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Sergipe apresentavam dificuldades no processo da leitura e compreensão, inclusive na leitura dos gêneros multimodais que envolvem a linguagem verbal e a linguagem imagética. Assim, diante dessa comprovação, o professor/pesquisador percebeu a necessidade de desenvolver uma pesquisa de cunho interventivo para contribuir com a melhoria da proficiência do aluno na atividade de leitura

Dessa forma a pesquisa teve como objetivo geral apresentar procedimentos de leitura, descrevendo o contexto de produção, a arquitetura textual, bem como a análise dos recursos linguísticos-imagéticos-discursivos que exploram o domínio das capacidades de linguagem para promover a leitura de textos multimodais. Com esse objetivo, verificou-se que houve o cumprimento de sua finalidade, pois os alunos apresentaram um bom desempenho nas atividades de leitura e compreensão que foram elaboradas de acordo com o modelo do quadro teórico do ISD (Bronckart, 2007, 2009) e dos elementos de análise visual que compõem a Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006).

Além do objetivo geral, tivemos cinco objetivos específicos:

O primeiro tinha por finalidade compreender a funcionalidade do gênero Diário de humor multimodal. Ele foi cumprido, uma vez que os alunos já apresentavam um determinado conhecimento a respeito do gênero diário íntimo e também do livro “Diário de um Banana”, o que facilitou a compreensão da função do gênero em estudo.

O segundo objetivo tinha por finalidade identificar o contexto de produção do livro “Diário de um Banana”, o conteúdo temático, a sequência textual e as vozes presentes nos trechos do diário. Em relação a identificação do contexto de produção, do conteúdo temático e da sequência textual, os alunos apresentaram uma certa dificuldade, principalmente em relação a alguns elementos do contexto de produção, conduzindo o professor a orientá-los nas dúvidas para que a aprendizagem ocorresse. Em relação a identificação das vozes presentes nos trechos do diário, os alunos não apresentaram dificuldades. Esse objetivo também cumpriu sua função.

O terceiro objetivo tinha por finalidade perceber a interação existente entre a linguagem verbal e a imagética. Nesse objetivo, os alunos apresentaram algumas dificuldades relacionadas à compreensão quanto a interação entre as duas linguagens. Diante disso, coube a interferência da professora e, no decorrer da aplicação das atividades, essas dificuldades foram eliminadas. Com isso, o objetivo foi alcançado.

O quarto objetivo tinha por finalidade analisar a linguagem imagética com base na Gramática do Design Visual. Esse objetivo foi cumprido de maneira satisfatória, pois a professora interviu no decorrer das atividades, contribuindo para que os alunos apresentassem desempenho satisfatório ao final da Sequência Didática de Leitura.

O quinto objetivo tinha por finalidade ampliar o domínio das capacidades de linguagem dos alunos a partir das atividades aplicadas com base no ISD. Esse objetivo também foi alcançado, pois os alunos apresentaram desempenho progressivo no decorrer das atividades, revelando a contribuição dessas para o aperfeiçoamento das capacidades de linguagem desses alunos.

Esta pesquisa partiu da hipótese de acreditar que o ensino de leitura, por meio de atividades interpretativas de textos do gênero diário de humor multimodal numa turma do 8º ano de Ensino Fundamental II, pode ser aprimorado mediante a intervenção do professor, nesse processo, contribuindo para melhorar o nível das capacidades de linguagens. No decorrer do desenvolvimento das atividades foi-se percebendo a evolução dos alunos quanto ao seu desempenho em relação a compreensão da leitura por meio das respostas dadas a essas atividades.

Com isso, percebeu-se que as atividades de leitura com o gênero diário de humor multimodal contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, uma vez que essas atividades foram elaboradas de acordo com o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007, 2009) e das contribuições de Kress e Van Leuween (1996, 2006) com a Gramática do Design Visual (GDV) para a análise da linguagem imagética.

Nesse contexto, para se trabalhar as atividades de leitura e interpretação do gênero diário de humor multimodal na turma citada, desenvolveu-se uma Sequência Didática de Leitura (SDL) seguindo o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em conformidade com a proposta de uma aula interativa de leitura de Leurquin (2014).

Percebeu-se que trabalhar a leitura, por meio de uma sequência didática, levando em consideração o quadro teórico do ISD e as contribuições da GDV, pode colaborar para a melhoria da proficiência do aluno na atividade de leitura, levando-o a conhecer os elementos que compreendem a organização de um texto, como o contexto de produção, o conteúdo temático, a organização sequencial do conteúdo, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos, além da interação entre a linguagem verbal com a imagética.

Apesar da pesquisa ser voltada para a leitura, no final do processo interventivo, todos os alunos participantes ganharam um caderno com a identificação de diário para que o utilizassem com a função diarista, a fim de que exercitassem a escrita e com isso a leitura.

É válido ressaltar que este estudo apresentou algumas limitações em seu desenvolvimento. Uma delas foi a professora/pesquisadora apresentar algumas dificuldades na aprendizagem da teoria do ISD (BRONCKART, 2007, 2009) para utilizá-la na construção das atividades com uma linguagem acessível ao público alvo. O que colaborou com o atraso do início da aplicação das atividades.

Além disso, como o ISD não comporta a análise de imagens, foi necessário acrescentar, de forma tardia, as contribuições da GDV (Kress; Van Leuween, 1996, 2006) para que essas análises fossem feitas.

Outra limitação foi o fato de a professora/pesquisadora continuar trabalhando em dois vínculos, pois a licença para o estudo não lhe foi concedida, contribuindo para que alguns elementos da teoria não fossem abordados.

Apesar disso, considera-se esta pesquisa satisfatória, no que diz respeito a intervenção de forma eficiente em sala de aula, para que haja o desenvolvimento das capacidades de linguagem. No entanto, acredita-se ser possível outras análises relacionadas não só ao quadro teórico do ISD, como também das contribuições da GDV. Em relação ao quadro teórico do ISD, pode-se fazer uma análise a respeito dos tipos de discursos presentes na obra, como também a coesão verbal, os elementos que constituem uma sequência narrativa, as modalizações e as demais vozes que não foram trabalhadas. Já na GDV, pode-se trabalhar as metafunções de forma mais abrangente.

É válido salientar que a obra escolhida para o estudo despertou o interesse dos alunos pela leitura por se tratar de um diário diferente do diário íntimo, pois o mesmo apresenta recursos imagéticos e recursos de humor, caracterizando-o como um diário diferente e engraçado.

Portanto, espera-se que outros trabalhos, com base nesse, sejam desenvolvidos, pois o diário de humor multimodal ainda tem muito a ser explorado. Deve-se levar em consideração a necessidade de se trabalhar no contexto escolar com a diversidade de gêneros textuais existentes, seja ele oral, escrito ou multimodal para que esses alunos sejam capazes de assimilar as características de cada um dos gêneros estudados, com a finalidade de diminuir e até solucionar de maneira gradativa as dificuldades apresentadas na leitura e na produção textual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins; SILVA, Monica Maria Pereira. Linguagem Verbal, Linguagem Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio - Semiótica da Linguística Sistemática – Funcional. **Revista Odisseia**, v. 3, n. 1, p. 36- 56, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6a. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1a. ed., São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Cláudia Graziano Paes. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, v. 16, n. 19, 2009.

Bibliografia de Jeff Kinney. Disponível em: <https://www.wook.pt/autor/jeff-kinney/558218>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1a. ed., Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado. 2a. ed., São Paulo: Educ., 2007.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1a. ed. Campinas: Mercado de letras, 2008.

BUZZO, Marina Goncalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?**. 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. *In: COUTINHO, A.; GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.257-271.

Diário de um Banana Wikia. Disponível em: <https://diario-de-um-banana-pt-br.fandom.com/wiki>. Acesso em: 22 set. 2017.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 28, 2017.

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**: Um romance em quadrinhos. Tradução de Antônio de Macedo Soares. 2a. ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2012.

KRESS, Gunther, van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

LEAL, Audria Albuquerque. A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. 462f. Tese (Doutorado em Linguística - Teoria do texto). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. **Cadernos Pagu**, n. 8/9, p. 99-114, 1997.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. **Revista Eutomia**, v.1, n. 14, p. 167-186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/755>. Acesso em: 10 ago. 2018

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LISBOA, Márcia Ferreira. **O Diário de Leituras no Ensino Fundamental**: um incentivo ao Letramento Literário. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. *In* CRISTOVÃO, V. L. L.; TARDELLI, L. S. A. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 71-91.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7a. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Editora Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: Reflexões e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARQUES, António Soares. **A função da ilustração na literatura infanto-juvenil**. *In*: MÁTHESIS, Universidade Católica Portuguesa. n. 3, 1994.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura**: um aliado para leituras literárias. 2015. 109 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) - Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

O diário de Anne Frank. Tradução Elia Ferreira Edel. Edição integral, São Paulo: leLivros. Disponível em:

https://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-_portuguese.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

O diário de Jeff Kinney e seu material autografado. Disponível em: <https://wimpykid.com/>. Acesso em: 22 set. 2017.

OLIVEIRA, Derli Machado. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade. 2013. ISSN 2176-7033

Quem foi Anne Frank? Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/>. Acesso em: 10 out. 2017.

REIS, Valdeni da Silva. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. **Revista Veredas**, v. 16, n. 2, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

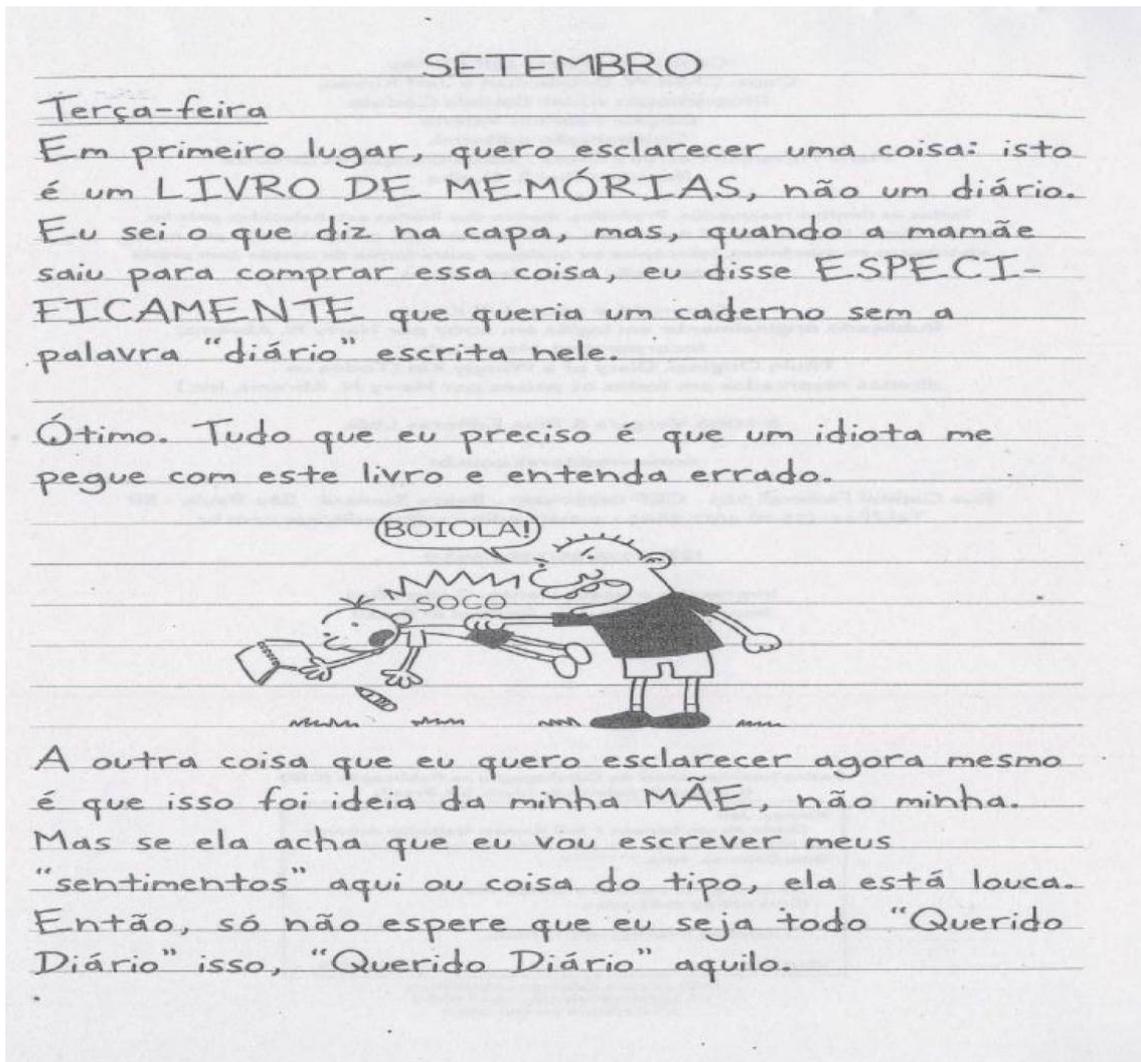
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18a. ed. São Paulo: Cortez, 2011

Trechos do livro: O diário de Zlata, de Zlata Filipovic. Disponível em: <http://portuguesfundamentalcic.blogspot.com/2017/04/trechos-do-livro-o-diario-de-zlata-de.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

VIEIRA, Josenia Antunes. A contribuição do letramento multimodal para os multiletramentos. *In*: Linguagem em foco. **Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 2, n. 2, p.85-98, 2010.

ANEXOS

ANEXO 01



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p.1).

ANEXO 02

Sábado, 20 de junho de 1942

Querida Kitty

Vou principiar já. Tudo está tranquilo neste momento. Mamãe e papai saíram, e Margot foi jogar pingue-pongue com alguns amigos.

Eu também tenho jogado um bocado de pingue-pongue, ultimamente. Nós, jogadores de pingue-pongue, adoramos sorvete, principalmente no verão, quando sentimos mais calor por causa do jogo. Assim, quase sempre, ao final do jogo, vamos todos para a sorveteria mais próxima — a Delphi ou a Oásis —, onde são permitidos judeus. A Oásis geralmente está cheia, e em nosso grande círculo de amigos sempre há algum cavalheiro generoso ou namorado que nos oferece uma quantidade de sorvete muito maior do que a que conseguiríamos devorar em uma semana.

Você deve estar admirada por eu estar falando de namorados, na minha idade. Mas, o que é que eu posso fazer? Ninguém pode evitar isso na minha escola. Sempre que um menino pede para vir comigo para casa, de bicicleta, e começamos a conversar, uma em cada dez vezes é certo que ele se vai apaixonar loucamente e não vai mais me perder de vista. É claro que depois de algum tempo isso esfria, ainda mais que não dou muita bola para seus olhares ardentes, e vou em frente, pedalando despreocupadamente.

Se as coisas vão longe demais e eles falam em ir lá em casa "falar com papai", dou uma guinada na bicicleta, deixo minha mala cair, e quando o garoto estaca, para apanhá-la, já tratei de mudar de assunto.

Esses são os tipos mais inocentes; há outros que atiram beijos ou tentam segurar-nos pelo braço; nesse caso, estão definitivamente batendo na porta errada. Salto da bicicleta e recuso-me a seguir em sua companhia, e, fingindo-me insultada, digo-lhes claramente que não me interessam.

Pronto, os alicerces de nossa amizade estão lançados. Até amanhã. Sua Anne.

Disponível em:

https://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-_portuguese.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

ANEXO 03**Terça-feira, 26 de maio de 1992**

Dear Mimmy,

Penso sem parar em Mirna. No dia 13 de maio foi seu aniversário. Como eu teria gostado de ver Mirna outra vez! Sempre peço a papai e mamãe que me levem à casa dos avós dela onde está morando com o pai e a mãe. A casa deles de Mojnilo foi bombardeada e foi preciso demoli-la.

Estes últimos dias não houve bombardeio, reina a calma. Pedi a papai para me levar à casa de Mirna, pois preparei um presentinho para ela. Estou muito ansiosa em voltar a vê-la. Sinto saudade dela.

Eu estava triste que ele resolveu me levar até lá. Fomos, mas a porta do edifício estava trancada. Não conseguimos que nos ouvissem e voltei para a casa decepcionada. O presente vai ter que esperar e eu também. Um dia a gente se encontra outra vez.

Zlata, que ama você.

Disponível em: <http://portuguesfundamentalci.blogspot.com/2017/04/trechos-do-livro-o-diario-de-zlata-de.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

ANEXO 04**TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS**

Título do projeto: A leitura de textos literários multimodais a partir da interação com o “Diário de um Banana”

Pesquisador responsável: Claudia Virginia Fontes Sacramento

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (79) 99989-0796

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais 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 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Claudia Virginia Fontes Sacramento	
Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva	

ANEXO 05**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A leitura de textos literários multimodais a partir da interação com o “Diário de um Banana”

Pesquisador responsável: Claudia Virginia Fontes Sacramento

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Leandro Maciel

A pesquisadora do projeto “**A leitura de textos literários multimodais a partir da interação com o ‘Diário de um Banana’**” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de questionários utilizando gravações, 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 sendo os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o termo de compromisso de Coleta 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 do professor Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva . Após este período os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Claudia Virginia Fontes Sacramento	
Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva	

ANEXO 06**Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, _____, aluno(a) do primeiro ano do ensino fundamental, da Escola (Nome da escola), localizada no município de _____/SE, autorizo a professora (Nome do mestrando) a utilizar minha imagem e produções referente às atividades relacionadas ao projeto “Nome do projeto”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade do Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso (do aluno)

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

ANEXO 07

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso (do responsável pelo aluno)