NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTO DE SI: POTENCIALIDADES DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL NAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA

NARRATIVES, EXPERIENCES AND SELF-KNOWLEDGE: POTENTIALITIES OF THE PERSONAL DIARY GENRE IN READING AND WRITING ACTIVITIES

Sebastião Kennedy S. Soares [1]
Sirlei Adriani Santos Baima Elisiário [2]

Resumo: *Este texto objetiva refletir sobre o gênero biográfico como recurso pedagógico nas atividades de leitura e escrita, com base em uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, reunimos concepções acerca dos gêneros biográficos sob a ótica enunciativo-discursiva, principalmente o gênero diário como recurso de autoformação de si e desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica nas aulas de língua materna. Os resultados evidenciaram que tal gênero pode ser um mecanismo de rememoração, mas também se encontra na organização das potencialidades educativas destinadas à promoção e valorização de novas práticas de letramentos.*

Palavras-chave: *Escrita de si. Gêneros biográficos. Ensino de língua materna. Diário pessoal.*

Abstract: *This text aims to reflect on the biographical genre as a pedagogical resource in reading and writing activities, based on bibliographical and documentary research. To this end, we gathered concepts about biographical genres from an enunciate-discursive perspective, especially the diary genre as a resource for self-formation and the development of reading, speaking, writing and linguistic/semiotic analysis skills in native language classes. The results showed that this genre can be a mechanism for remembrance, but it is also found in the organization of educational potentialities aimed at promoting and valuing new literacy practices.*

Keywords: *Self-writing. Biographical genres. Teaching native language. Personal diary.*

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: http://lattes.cnpq.br/973313095665171. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5572-014X. E-mail: sebastiaosilva@uft.edu.br

2 Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2393986550326115. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3673-4877. E-mail: sirleielisiario@gmail.com

Introdução

Nesta produção, visamos refletir acerca do gênero biográfico como recurso pedagógico nas atividades de leitura e escrita. O interesse pela proposta advém das nossas experiências com a pesquisa (auto)biográfica, principalmente quando defendemos a abordagem como recurso de formação e investigação.

Os trabalhos têm demarcado a potencialidade do gênero biográfico, especialmente ao abordarem os percursos e as narrativas dos estudantes. Desse modo, o texto propõe reflexões sobre como o gênero biográfico, mais especificamente o diário pessoal, gênero que possibilita aos alunos os conhecimentos acerca da própria língua, com valorização de itinerários, saberes, cenários, vozes e personagens que constituem a própria narrativa de vida, em consonância à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Sob tal perspectiva, debatemos as referidas práticas na dimensão da escrita de si, com ênfase nos saberes e conhecimentos do aluno; e no conhecimento dele mesmo. Desse modo, valorizam-se vivências e experiências sem apenas escrever o relato propriamente dito, por abarcar uma atividade ancorada por intenção pedagógica. Em outras palavras, o estudante deve perceber o próprio protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. De fato, o gênero biográfico em sala de aula é uma possibilidade para o discente construir um conhecimento de si e do outro no contexto sócio-histórico, pois, como cita Freire (2006), a leitura do mundo procede a da palavra.

Convém salientar que o presente artigo se origina de uma pesquisa bibliográfica e documental, cuja abordagem possibilita a discussão acerca dos movimentos realizados no tema/objeto de investigação (Severino, 2007). Para encaminhar nossas reflexões sobre o gênero biográfico como recurso pedagógico nas atividades de leitura e escrita, o texto está estruturado em partes intimamente relacionadas, acerca de: alfabetização e letramento; letramentos; gêneros biográficos e textuais com o ensino; gêneros biográficos na BNCC (Brasil, 2017); considerações finais; e referências.

Alfabetização e letramento

Em se tratando do letramento, é necessário retomar o conceito de alfabetização que, historicamente, vivencia questionamentos e ressignificações sobre si. Ela se articula à leitura e escrita não apenas no sentido da codificação do código linguístico, como também do papel social da língua no processo educacional dos estudantes.

Há diversos métodos atinentes ao processo de alfabetização. Acreditamos que, ao argumentarmos sobre o letramento, precisamos abordar os elementos iniciais, pois ambas as perspectivas são consideradas estágios interdependentes.

Para Soares (1998, p. 33), o professor deve ter uma intencionalidade pedagógica para promover uma formação linguística dos estudantes na alfabetização, pois:

> [...] alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo - criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo de fazer uso real e adequado a escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena.

Nesses termos, a alfabetização corresponde à aquisição das habilidades de (de)codificação do código linguístico pensado e estruturado a partir das funções sociais. Frade (2007, p. 29) aponta que tal processo vai além da ambientação de uma sala com letras e desenhos por meio dos métodos alfabetizadores (sintético ou analítico), visto que "as relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola e sobre o aprendizado vão repercutir historicamente

em métodos de alfabetização: seja para reforçar alguns deles, seja para negá-los".

Por seu turno, Cagliari (1994, p. 15) sublinha que

> [...] o longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente.

No tocante à alfabetização e ao letramento, discorremos sobre a língua no contexto social e cultural, pois o aluno utiliza permanentemente a linguagem no próprio cotidiano (Soares, 2017). Para isso, o professor deve valorizar, de maneira abrangente, os conhecimentos prévios do estudante, como um ser capaz de pensar, criar e narrar, sobretudo quando trabalhamos com estudantes em processo de desenvolvimento da fala e escrita.

Articulado a isso, o letramento compreende uma prática construída a partir do social. Nesse caso, o ser humano se apropria do código linguístico (oral e escrito) para desenvolver a interação verbal, pois "o letramento é o resultado da ação de letrar-se, de se dermos ao verbo letrar-se o sentido de torna-se letrado" (Soares, 2017, p. 38). Aqui nos embasamos na apropriação da linguagem que, por sua vez, carrega consigo elementos plurais na formação do indivíduo, em especial de cunho político e ideológico. Sob a perspectiva dos estudos de letramentos[1], tal aspecto é concebido como um "conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder" (Kleiman, 1995, p. 11).

Em outras palavras, não podemos manifestar sobre o letramento sem mencionarmos elementos culturais, políticos e ideológicos para construir as práticas de leitura e escrita na sociedade (Street, 2014). Diante do pressuposto de que essas práticas estabelecem relações de poder, o docente deve explorar as contradições envolvidas na produção discursiva do uso da língua, uma vez que:

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

Sendo assim, arrazoamos acerca do lugar social dos alunos, das suas trajetórias, dos lugares ocupados, em que o professor pode explorar a ideia do letramento conforme os diversos níveis de linguagem, para valorizar os variados gêneros textuais presentes e os que emergem nas práticas sociais – essa questão demanda do estudante não apenas um conhecimento linguístico com trato da linguagem, mas também o pleno exercício de cidadania.

O letramento exige metodologias dos educados, compreendidas pelo discente como um sujeito letrado, em estado permanente com diversos tipos de textos, ou seja, "envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda a valores ideológicos e metas políticas" (Soares, 2017, p. 82).

Nesse caso, o docente tem o papel de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos na organização e execução da prática pedagógica, pois, por meio iniciativas significativas com a leitura e escrita, é possível a formação de cidadãos críticos, "uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social (Brito, 2010, p.1-2).

Portanto, a formação pedagógica do professor o leva a trabalhar com os vários textos que circulam na esfera social, bem como metodologias como sequências didáticas[2] que podem favorecer a inserção do estudante sob a nuance de um sujeito ativo e protagonista.

1 Os Estudos de Letramento, ou "New Literacy Studies" (NLS), se fundamentam em antropólogos como Heath (1982) e Street (2014).

2 Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam uma "sequência didática" como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, questão que iremos aprofundar na última parte deste artigo a partir do gênero diário pessoal.

Letramentos

O termo “letramento(s)” diz respeito à pluralidade de vozes silenciadas pela história clássica, em se tratando dos processos de subordinação e insurgências que exigem atos de rebeldia como movimento de libertação e valorização das vozes dos indivíduos (Street, 2014), o que sinaliza dois modelos de letramento: autônomo, ancorado na perspectiva única e de caráter individual; e ideológico, plural construído e ressignificado conforme as necessidades culturais.

Sobre isso, autores (Kleiman, 1995), (Soares, 2017) têm discutido o papel da instituição escolar na organização desses modelos, principalmente o primeiro, que apresenta certos privilégios em detrimento do segundo. Todavia, cabe questionar o lugar do letramento ideológico na prática pedagógica do professor, pois precisamos de uma educação humanizadora, inclusiva e sensível (Freire, 1984), na qual o docente busca valorizar os saberes dos sujeitos, principalmente as diversas identidades como parte da teia social.

Na pluralidade de letramentos, fica perceptível a necessidade de valorizar as relações de intersubjetividades envolvidas nas práticas de leitura e escrita, ou seja, "aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula" (Moita Lopes, 2003). Para ampliar essa ótica, os multiletramentos[3] (ou Pedagogia dos Multiletramentos) abrangem linguagens, culturas e semioses plurais para a construção de sentidos na contemporaneidade.

Para tanto, um dos focos é a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação dos indivíduos, suas práticas, habilidades, bem como os estados e a apropriação da língua a partir de semioses nos ambientes digitais. Com isso, o [...] "multiletramento", aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens" (Rojo, 2004, p.31).

Os gêneros textuais podem favorecer a emancipação crítica, criativa e multimodal dos estudantes. Por meio de práticas que envolvam as línguas escrita e falada, assim como recursos do campo não verbais e sonoros, a Pedagogia dos Multiletramentos pode favorecer a formação crítica e política dos alunos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Por isso, o docente deve compreender a proposta e contribuir com a formação linguística dos estudantes, pois todo texto carrega uma multimodalidade.

Isso exige também uma formação permanente do professor para lidar com ambientes hipertextuais nas práticas pedagógicas e ensino da língua materna, isto é, "esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes [...]. Formação que se funda na análise crítica de sua prática" (Freire, 2008, p. 19). Afinal, a formação oferecida pelas instituições ou a autoformação dos educadores precisa proporcionar momentos de reflexão sobre o ser docente e o saber-fazer como recursos de avaliação e ressignificação das próprias ações pedagógicas, em que as salas de aula se transformam em laboratórios reais, com vistas a mudanças e melhorias para a docência.

Gêneros biográficos

A priori, o texto biográfico contempla os elementos narrador, tempo, espaço, enredo e personagens que fazem parte de uma narração da vida, de experiências ou acontecimentos. Nessa conjuntura, englobamos as narrativas de si construídas no tempo e no espaço, pois

> [...] a simples menção do biográfico remete, em primeira instância, um universo de gêneros discursivos consagrados que tendem apreender a qualidade evanescente da vida [...] biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências (Arfuch, 2010, p. 15).

3 A ideia multiletramentos advém do manifesto, publicado em 1996, intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” (The New London Group, 1996), do grupo de pesquisadores The New London Group (NLG). Tais pensadores iniciaram reflexões sobre a nova ordem econômica e política, bem como a pluralidade linguística e cultural em torno dessas transformações, principalmente as relativas a TDICs, superação de fronteiras e construção de identidades.

Para o autor supracitado, o gênero biográfico valoriza as experiências singulares dos sujeitos comuns, em que supera os ditames da história tradicional e "estabelece com destinatários/leitores uma relação de diferença: a vida como uma ordem, como um devir da experiência, apoiada na garantia de uma existência real" (Arfuch, 2010, p. 71). Tal abordagem circunscreve os movimentos formativos percorridos pelo narrador no mundo vivido e narrado; por conseguinte, "construir uma história de vida é constituir de um terceiro "tempo histórico pessoal que articula de modo singular vestígios, lugares e datas no curso da vida social e cósmica" (Pineau; Le Grand, 2012, p. 114).

Para os autores, a relação entre tempo e espaço possui um enfoque biográfico, em que ambos não são reconhecidos de maneira linear ou fixa, e sim como movimentos e acontecimentos, nos quais o narrador percebe e reflete a sua vida, sem ser um eixo taxativo de relatos. Em outras palavras, os relatos fazem "mais do que relatar acontecimentos em sua ordem de aparecimento" (Ricoeur, 2010, p. 245), dado que o sujeito reconstrói experiências e igualmente ressignifica a partir de pontos significativos por meio de fragmentos memorialísticos.

No contexto escolar, mais especificamente nas práticas de leitura e produção escrita, inferimos que, por meio do exercício da memória, o estudante pode desenvolver habilidades o levem a narrar a vida por meio de palavras e, consequentemente, expressar sua história de vida. Isso porque o sujeito vivencia um movimento formativo cujo "arsenal de lembranças, impressões, gostos-desgostos são acessados voluntária ou involuntariamente, mediante a capacidade humana de refletir narrativamente para dar sentido ao que é contado, descrito, explicitado" (Passeggi, 2021, p. 104).

Sob o prisma narrativo, leitura e escrita exigem o entendimento da produção de sentidos tecidos e reconstruídos a cada movimento, nos quais o estudante retorna a própria narrativa (Moita Lopes, 2003). Ao trabalhar com biografias educativas, o professor possibilita ao aluno um movimento consigo mesmo, isto é, da estranha do outro à estranha de si, em uma paráfrase a Josso (2010). De acordo com a autora, atividades educativas com textos biográficos permitem explorar tempos e espaços talvez jamais acessados, o que cria uma existencialidade singular-plural na formação do sujeito:

> As práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vidas escritos centrados na formação, apresentem-se assim como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver em um mundo em movimento, não controlado globalmente e, portanto, parcialmente controlável na escala das individualidades (Josso, 2010, p. 81).

Ademais, Josso (2010) argumenta acerca de um trabalho coletivo nessa atmosfera com narrativas de vida escritas e orais no contexto escolar, no que tange a experiências e vivências nas modalidades da produção discursiva oral e/ou escrita para reconhecer as narrativas de si como projetos de conhecimento e formação. Evidentemente, "a narrativa escrita é lida e relida pelo autor, porque este se questiona, numa confrontação consigo mesmo, sobre o sentido daquilo que a escrita destaca" (*ibidem*, p. 180).

Na mesma conjuntura, Delory-Momberger (2014, p. 337) ressalta a importância da escrita de si, pois "narrando sua vida, o indivíduo ordena, tematiza, interpreta os acontecimentos de sua existência segundo uma coerência de forma e de sentido". Nesses termos, os gêneros biográficos podem representar um conhecimento de si, o lugar ocupado pelo estudante, as experiências vividas, sua constituição como pessoa e a maneira como o outro se torna parte significativa da sua identidade.

Com tal entendimento, a invenção de si por parte do alunado enfatiza as contradições que envolvem o itinerário de formação, uma vez que "o trabalho biográfico focaliza o potencial educativo do eu, ou seja, a gama de transformações possíveis que são de fato concretizadas quando as forças do eu (da interioridade humana são ativadas" (Bach Junior, 2019, p. 241). Sendo assim, as narrativas possibilitam o autoconhecimento do narrador como sujeito da própria história de vida.

Isso posto, o potencial educativo da biografia educativa se encontra na força do exercício sobre si, na busca do estudante pela compreensão acerca dos sentidos das suas experiências como recordações (Josso, 2010) e dos próprios percursos. Esse processo se torna uma "matéria movente,

transitória, viva que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se enuncia" (Delory-Momberger, 2014, p. 338), o que pressupõe um desafio de reflexão e autoavaliação por parte do sujeito narrador.

Na potencialidade dos textos de natureza biográfico-narrativa no ensino de língua materna, "a força educativa de um relato biográfico é inegável" (Carino, 1999, p. 154), visto que a produção do conhecimento nas narrativas parte de vivências humanas e experiências construídas e compartilhadas entre os indivíduos. Estes últimos são ancorados pela rememoração; consequentemente, a linguagem faz parte desse percurso com um viés discursivo-enunciativo (Bakhtin, 1992), como veremos no tópico seguinte.

Gêneros textuais e ensino

Partimos do pressuposto de que os gêneros são produções sócio-históricas, em que novos gêneros surgem e outros são ressignificados conforme o período vigente (Bakhtin, 1992). Nessa ótica, o texto se apresenta como produto social e ação construída a partir da necessidade comunicativa entre os sujeitos na interação comunicativa (Marcuschi, 2000). Para o autor, seria quase impossível a comunicação humana sem validar a existência da multiplicidade de gêneros discursivo-textuais que circulam nas práticas cotidianas e nos espaços de comunicação (in)formal; logo, os gêneros textuais surgem e desaparecem como artefatos da interação verbal (Bronckart, 1999).

Nesse ínterim, os gêneros discursivo-textuais são organizados com estrutura, função e composição, cuja arquitetura discursiva é móvel, o que torna quase impossível a catalogação ou nomeação como modelos prontos. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 261-262):

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições especificas e as finalidades de cada referido campo, não só por se conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p. 261-262).

Por isso, devemos compreender o ensino de língua materna como atividade viva e mediada por processos simbólicos, pois as enunciações vão além do plano oracional. Aqui, a língua representa uma matéria viva, dado que, no processo comunicativo, os sujeitos "se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação" (Bronckart, 1999, p. 44).

Reiteramos que as atividades com gêneros textuais não podem ser ações taxativas ou mecânicas, o que exige elementos interacionais na organização e execução da proposta pedagógica do professor e dos alunos, pois o ensino da língua materna acontece a partir das experiências de vida destes últimos, das diferentes vozes que elaboram os textos, bem como dos espaços de produção e recepção:

> [...] o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar

> ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não-artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (Geraldi, 2011, p. 88).

Então, o docente deve construir metodologias voltadas a uma prática pedagógica a partir de variados gêneros (Brasil, 2017) e sem limitações, mas com a integração deles, pois:

> [...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p. 12).

Além disso, uma atividade de ensino com essa perspectiva impõe uma análise crítica da linguagem como instancia social e cultural, visto que:

> Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escrita é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos esse exercício consiste na prática a que me venho referindo pela "leitura da leitura anterior do mundo" [...] (Freire, 2008, p. 20).

O teórico ainda afirma que, antes de aprofundar nos conceitos e na análise gramatical no ensino da língua materna, o professor precisa compreender os saberes dos alunos em suas trajetórias de vida. Ele torna a própria prática uma aprendizagem dialógica (Geraldi, 2011), em que os estudantes são uma parte relevante dessa construção para, enfim, superar a educação bancária (Freire, 2008).

O gênero diário pessoal: leitura e escrita de si

O diário pessoal se relaciona a práticas cotidianas como jornais, viagens, livros etc. Tal ideia carrega consigo os acontecimentos narrados e descritos sobre um dia, elaborados a partir do ato de rememoração.

Paralelamente, o diário pessoal pode ser constituído sob a ótica multimodal, o que inclui diversos elementos que representam as lembranças e experiências narradas. O ato de narrar pode ser compreendido como movimento de encontro com o outro, em que geralmente há a presença do vocativo nos diários pessoais, como evocação ao receptor sobre o que será narrado. Nesse entremeio, Pozzani e Steffler (2016, p. 9) esclarecem que:

> O diário é considerado um gênero discursivo, pois promove a reflexão individual, com características próprias e funções específicas, sendo ainda uma ferramenta de transformação utilizada em diferentes esferas sociais, como acadêmica, literária, religiosa, cotidiana, escolar. E o diário íntimo/pessoal, da esfera cotidiana, é um subgênero assim como o diário de leitura, diário de viagem, diário de bordo e outros.

Claramente, o diário apresenta narrações, descrições e reflexões sobre experiências cotidianas, o que o insere no campo das práticas sociais. Em vista disso, o ator social assume a função de narrador a partir do olhar sobre a própria vida, como sujeito biográfico que reflete sobre si e busca registrar as memórias, lembranças e experiências sob a forma de arquivo e que foram tecidas em uma relação espaço- temporal.

No diário pessoal, um sujeito busca o conhecimento de si de modo permanente e deseja salvar sentidos e partilhas acerca das experiências construídas, no qual poderá ser revistado em determinado momento para construir novos sentidos sobre os acontecimentos relatados. É, ao mesmo tempo, uma produção a partir do passado e refletida/ressignificada no presente e no futuro.

Assim, o diário não apresenta estrutura rígida presente em outros gêneros, por corresponder a uma narrativa livre, autoral e sem a presença de discursos de autoridades para refletir sobre os atos rememorados. Vale ressaltar que a escrita desse gênero textual tem ganhado novas perspectivas, principalmente em ambientes digitais, como discursa Phillipe Lejeune em entrevista a Noronha (2002, p. 25) para reforçar os multiletramentos na sociedade:

> Internet oferece uma oportunidade formidável para o diário: você pode ser lido sem ser publicado, ela curto-circuita a triagem feita pelos editores, qualquer um pode montar sua pequena vitrine! Na França, existem "círculos" que permitem encontrar rapidamente cerca de 200 diários online. Usando um pseudônimo, você pode preservar sua intimidade, fazer amigos desconhecidos sem que isso interfira em sua vida real. E seu leitor tem a oportunidade de seguir sua vida dia a dia, como uma novela, compartilhar em tempo real de suas expectativas, esperanças, desilusões.

Seja impresso ou digital – e apesar de apresentar um teor de confissão (sigilo ou segredo) –, o diário tem assumido novas dimensões e funcionalidades na sociedade contemporânea, algo perceptível na publicização do diário de Anne Frank, que retrata as vivências da jovem durante o Holocausto na Segunda Guerra Mundial (SGM). Um marco significativo dessas experiências em relação ao papel do diário na narrativa de vida é evidenciado na seguinte passagem: "12 de junho de 1942: Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda" (Frank, 2017, p. 19).

Encontramos também um movimento de confidencialidade desvelado no texto de Jesus (2020, p. 75) que busca, por meio da escrita do diário, relatar um cotidiano cruel e triste na favela do Canindé, no estado de São Paulo: "1 de julho [...] eu percebo que este diário for publicado vai magoar muita gente. Tem pessoas que quando me vê passar saem da janela ou fecham as portas". E, no diário de pintora Frida Kahlo (2015), as semioses de recursos linguísticos e não linguísticos retratam fragmentos da vida da mexicana ou, em paráfrase ao subtítulo da obra, um retrato íntimo.

Diante do exposto reconhecemos que, na vida das narradoras, os escritos assumem o viés de denúncia e testemunho, pois "a escrita tem o potencial de objetivar a experiência, de transformá-la numa perspectiva autoformativo, haja vista que escrever a própria história implica questioná-la, repensá-la atribuindo sentido às histórias vividas" (Brito, 2010, p. 64).

Em face do panorama apresentado, cada diário pessoal carrega consigo processos intersubjetivos que envolvem a formação do eu que busca, por meio da escrita narrativa, o conhecimento de si de maneira reflexiva e crítica. Como um gênero discursivo permeado de multimodalidades textuais, devemos compreender e interpretar os movimentos constitutivos de um eu sempre em processo de formação ao ser, ao mesmo tempo, "arquivo e ação "disco rígido" e memória viva" (Lejeune, 2014, p. 302).

Os gêneros biográficos na BNCC

A priori, o diário pessoal é um texto de cunho privado ou até mesmo sigiloso; porém, acreditamos que o processo de socialização é um momento significativo desse gênero, principalmente com diversos diários pessoais construídos e divulgados entre os usuários nas mídias sociais e *blogs*, como forma de conhecimento de si e de interação social. Especialmente, o diário cumpre a função de denúncia social, pois vários arquivos se inserem em espaços de publicidade por editoras pelo mundo, o que torna o movimento da escrita de si um compartilhamento social e político.

Há a possibilidade de definir o gênero diário como uma escrita de si, ou seja, cujos fios são

Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.11 n.07 - 2024

tecidos entre ela e a realidade, de modo a visibilizar a trajetória dos estudantes em seus contextos culturais e sociais. Nesse sentido, a proposta nas atividades de leitura e escrita é uma forma de trabalhar com as práticas situadas e integrar as linguagens às próprias práticas, como orienta a BNCC (Brasil, 2017). Para isso, podemos ancorar as tarefas inseridas nesse âmbito para a etapa de Ensino Médio, com base nos campos de atuação social e, em específico, da vida pessoal, algo prevista nas seguintes habilidades:

> (EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (**perfis variados**, **gifs biográficos**, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.
> (EM13LP20) **Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação**, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.
> (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de **preferências culturais** e **de entretenimento,** revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a **compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades** etc. (Brasil, 2017, p. 511, grifos nossos).

Vale ressaltar que, nesse documento, a esfera da vida pessoal tem o propósito de articular aprendizagens da área e de outros campos com saberes de si, de maneira a possibilitar não apenas o conhecimento pessoal, como também articular tais aspectos com o futuro do estudante. As habilidades supramencionadas contemplam o conhecer-se, em que o estudante deverá falar de si, gostos pessoais, preferências culturais, entre outros aspectos vinculados às culturas juvenis e, principalmente, a outras formas de narrar que consideram as linguagens multimodais e multiculturais (Brasil, 2017).

Desse modo, a própria BNCC (Brasil, 2017) foca, nas habilidades da língua materna, o ensino a partir das experiências de si, o que novamente sinaliza a importância dos gêneros biográficos na formação dos estudantes e valoriza, no percurso formativo dos três anos do Ensino Médio, as competências e habilidades de leitura, oralidade, escrita e análise linguístico-semiótica como eixos significativos na compreensão de si como sujeito pleno e crítico. Nesse contexto, o diário pessoal é um exemplo para a exploração de tais habilidades, principalmente por apresentar:

> [...] na sua tipologia a estrutura da narração e constitui uma importante forma de expressão subjetiva, já que no seu corpus tem-se um eu que narra por meio da palavra escrita acontecimentos, ansiedades, frustrações, entre outros sentimentos que, cotidianamente, vive, numa perspectiva de se conhecer melhor e melhorar o seu futuro (Bastos, 2021, p. 36).

Com isso, o estudante pode encontrar mecanismos do diário pessoal que possibilitam um olhar para si, em que alguém dialoga com ele para socializar as experiências como confidente, o qual estará sempre ali para apreender suas experiências por meio das folhas impressas ou digitais dos *smartphones* e computadores. Portanto, além de o gênero diário ser um mecanismo de rememoração, visualizamos potencialidades educativas na promoção e valorização de novas práticas de letramentos sob o viés discursivo.

Considerações finais

Com base na reflexão aqui expressa, notamos que os gêneros biográficos são recursos importantes na formação de si, pois, pelo exercício da memória, o sujeito é convidado a atribuir sentidos sobre as próprias experiências de modo reflexivo. Nesse caso, o diário pessoal se torna uma excelente técnica para o desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica.

Destarte, reforçamos a relevância dos gêneros de caráter biográfico nas práticas de ensino da língua materna, principalmente ao concebermos a linguagem sob a ótica enunciativo-discursiva. Esperamos que esta reflexão seja adotada no trabalho com textos biográficos na educação, particularmente na valorização de novas práticas de letramentos e validação dos saberes de si como recurso de formação e investigação.

Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2010.

BACH JUNIOR, Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mar./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/LrddbFRkFnJzSfXYkymzvXC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BASTOS, Gilda de Almeida. **O gênero diário como expressão emocional**: um incentivo à prática da escrita. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/899. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do Indivíduo. **Revela – Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Guarujá, ano 4, n. 8, p. 1-35, jun. 2010. Disponível em: http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**: 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 67, p. 153-181, ago. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/pfcpbdYWBNLMVktGRhKKNYM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 dez. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: Edunep. 2014. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica. Educação: Clássicos das Histórias de Vida, 1).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.;

DOLZ, Joaquim *et al.* (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658. Acesso em: 10 dez. 2023.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho-Dágua, 2008.

HEATH, Sirley Bric. 1982. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language**: Exploring orality and literacy**.** Norwood, N.J: Ablex, p. 91-117. (Tradução livre).

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 1 ed. São Paulo: Ática, 2020.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Tradução de Mário Pontes. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

MARCUSCHI, Luiz António. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Entrevista com Philippe Lejeune. **Ipotesi – Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 21-30, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19271. Acesso em: 28 jun. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528. Acesso em: 17 de mar. 2024.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

POZZANI, Graciana Martelozo; STEFFLER, Juliana Carla Barbieri. O gênero diário pessoal: contexto e interdisciplinaridade no estudo da obra Diário de Anne Frank. Cadernos PDE: Os desafios da escola

pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Secretaria do Estado, p. 9. 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa I**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

STREET, Brait. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em 19 de maio de 2024.
Aceito em 11 de agosto de 2024.