



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ZENILDA RODRIGUES SILVA

**O GÊNERO MEME DA INTERNET:
dialogismo e semiótica na construção textual**

**MONTES CLAROS – MG
Março/2018**

ZENILDA RODRIGUES SILVA

**O GÊNERO MEME DA INTERNET:
dialogismo e semiótica na construção textual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros - MG, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

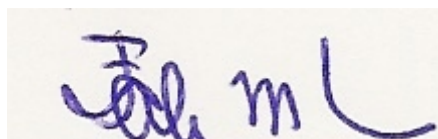
Orientadora: Professora Doutora Fábila Magali Santos Vieira.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Sublinha de Pesquisa: C – Práticas de Letramento e Multimodalidade.

Liberado em 16/04/2018



(Assinatura da Orientadora)

MONTES CLAROS – MG
Março/2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ZENILDA RODRIGUES SILVA

O GÊNERO MEME DA INTERNT: dialogismo e semiótica na construção textual

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.^a Dr.^a Fábica Magali Santos Vieira – Orientadora (Unimontes)

Prof. Dr. Maria Aparecida Colares Mendes (IFNMG)

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (Unimontes)

Montes Cláros (MG), 8 de março de 2018.

S586g Silva, Zenilda Rodrigues.
O gênero meme da Internet [manuscrito]: dialogismo e semiótica na construção textual / Zenilda Rodrigues Silva. – Montes Claros, 2018. 166 f.: il.

Bibliografia: f. 159.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Fábila Magali Santos Vieira.

1. Multimodalidade. 2. Leitura crítica. 3. Dialogismo. 4. Gênero Memes. I. Vieira, Fábila Magali Santos. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Dialogismo e semiótica na construção textual.

DEDICATÓRIA

Trabalho dedicado a Deus por este ensinamento:

Figura 1 – Dedicatória



Catlogação: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Fonte: Henfil (1984). Disponível em: <<https://goo.gl/sezExy>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização desta investigação:

A Deus, porque nos ajudou a trilhar pelos caminhos das descobertas, a fim de concretizarmos nossos objetivos nesta investigação.

À professora Dra. Fábila Magali Santos Vieira, pelo compartilhamento dos conhecimentos e experiências, orientando com sabedoria, paciência e dedicação em todas as etapas desta pesquisa.

Ao professor Dr. Antônio Carlos Martins, parecerista do projeto inicial, o qual emitiu avaliações relevantes para o direcionamento deste estudo.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Colares Mendes e Dra. Maria Jacy Veloso Maia, as quais avaliaram o texto na banca de qualificação, pelas ricas contribuições na construção deste trabalho. Estendemos, aqui, nosso reconhecimento à professora Dra. Maria de Lourdes Guimarães, por ter colaborado com valiosas sugestões para a realização desta pesquisa.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Colares Mendes e Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, as quais compuseram à banca de defesa desta pesquisa, deixando um valioso legado quanto à tessitura das propostas apresentadas neste trabalho.

Aos professores do curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Unimontes, os quais nos subsidiaram com as ferramentas necessárias para o desenvolvimento desta investigação, compartilhando conhecimentos teóricos e práticos.

À direção, servidores e estudantes do nono ano da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento pela compreensão e interação nas ações interventivas deste estudo.

Às nossas famílias, por nos sustentar com amor, compreensão e orações.

Aos colegas do ProfLetras, pelos momentos de interação e aprendizagens.

Aos companheiros Jeswesley Mendes Freire, por nos auxiliar, nas madrugadas, com aparatos técnicos e psicológicos, à Clarice Nogueira Lopes, pela leitura incansável dos nossos escritos.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

À Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, pela concessão do afastamento das atividades docentes.

É fato que já não tenho com esse outro que me fascina uma relação de reverência e distância. Defino-me através dele, mas buscando nessa relação algum elemento que possa me individualizar (minha 'paródia' de suas construções identitárias; meu humor como índice de minha individualidade). Sinto-me conectado a ele, já que posso responder ao que ele me apresenta, dialogar com sua 'fala'. O fascínio move minha imitação; o fascínio me aproxima do Outro; o fascínio me oferece instrumentos de identificação (FELINTO, 2007, p. 10).

RESUMO

A pesquisa “O gênero meme da internet: dialogismo e semiótica na construção textual” objetivou responder se os estudantes do nono ano A, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, após serem subsidiados com teorias e práticas interventivas, estariam aptos a ler e compreender textos multimodais, permeados pelo dialogismo. Para tanto, propusemos desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção, privilegiando a leitura multissemiótica e dialógica, em contextos digitais. Os objetivos primordiais desta investigação foram: explorar conhecimentos teórico-metodológicos inerentes ao processo de leitura crítica dos textos multimodais; planejar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção para desenvolver habilidades de leitura crítica; apresentar os resultados de investigação, identificados nas práticas de leitura dos estudantes, analisando os elementos que revelam a compreensão de textos multimodais. Para isso, adotamos metodologias interventivas, utilizando os memes, na perspectiva da pesquisa-ação, da pesquisa participante e aplicada, privilegiando, dessa forma, o aspecto qualitativo, ancorando-nos na teoria proposta por Thornburg (1996), intitulada “Metáforas para o aprendizado no século XXI”. Os dados foram coletados por meio da observação participante, da aplicação de um questionário, do grupo focal, uma atividade diagnóstica, da execução do Projeto Educacional de Intervenção e de uma atividade final. O referencial teórico foi preponderante para o levantamento dos estudos já realizados por autores renomados, tais como Coscarelli (2005) e Leffa (1996) sobre a leitura crítica; Bakhtin (2011), Bronckart (1999) e Marcushi (2008) relativos ao gênero discursivo; Bakhtin (2002, 2006) a respeito do dialogismo; Deely (1990) e Pimenta (2001) defendendo a Semiótica Social; Rojo (2012), Felinto (2007), Fontanella (2009), Dionísio (2014), Xavier (2016), Kress e Van Leeuwen (2006), Ribeiro (2003, 2016), referente ao multiletramento, multimodalidade, hipertextualidade e memes, dentre outros autores. Os resultados deste estudo revelaram que as práticas de ensino por meio dos textos multimodais, com auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação, podem proporcionar ao estudante a aquisição de habilidades leitoras que o possibilite a exercer a cidadania. Acreditamos na relevância desta pesquisa à educação, visto que poderá fomentar discussões e mudanças metodológicas no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Multimodalidade. Leitura crítica. Dialogismo. Memes.

ABSTRACT

The research "The internet's meme genre: dialogism and semiotic in textual construction" aimed to answer if students of the ninth grade A, from State School Professor Dulce Sarmento, after assisted with interventive theories and practices, would be able to read and understand multimodal texts permeated by dialogism. Therefore, we proposed the development of an Intervention Educational Project, privileging the multisemiotic and dialogic reading in digital contexts. The primary objectives of this investigation were: exploring theoretical-methodological knowledges inherent to the process of critical reading of multimodal texts; planning, executing and evaluating an Intervention Educational Project to develop critical reading skills; presenting the results of research, identified in students' reading practices, analyzing the elements that reveal the understanding of multimodal texts. For this purpose, we have adopted methodologies, using memes, in the perspective of action research, and participant and applied research, privileging, in this way, the qualitative aspect, anchoring ourselves in the theory proposed by Thornburg (1996), entitled "Metaphors for learning in the 21st century". The data were collected through participant observation, application of a questionnaire, focal group, diagnostic activity, execution of the Intervention Educational Project and a final activity. The theoretical framework was preponderant to find studies already executed by renowned authors, such as Freire (1989), Coscarelli (2005), Leffa (1996) concerning the critical reading; Bakhtin (2011), Bronckart (1999) and Marcushi (2008) about discursive gender; Bakhtin (2002, 2006) regarding dialogism; Deely (1990) and Pimenta (2001) defending Social Semiotics; Rojo (2012), Felinto (2007), Fontanella (2009), Dionísio (2014), Xavier (2016), Kress and Van Leeuwen (2006) and Ribeiro (2003, 2016), referring to multiliteracy, multimodality, hypertextuality and memes, among other authors. The results of this study revealed that teaching practices through multimodal texts, with the help of Information and Communication Technologies, can provide reading skills that are essential to the students' lives. We believe in the relevance of this research to education, as it may foster discussions and methodological changes in the teaching-learning process.

Keywords: Multimodality. Critical reading. Dialogism. Memes.

LISTA DE SIGLAS

AI	Atividade Inicial
AF	Atividade Final
CBC	Currículo Básico Comum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERNET	Rede Mundial de Computadores
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Projeto Educacional de Intervenção
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dedicatória.....	05
Figura 2 – Gêneros discursivos	26
Figura 3 – Gênero meme	28
Figura 4 – Formas de surgimento dos memes	30
Figura 5 – Descrição da replicação dos memes.....	31
Figura 6 – Charge do cartunista Junião	36
Figura 7 – Anúncio dos amortecedores Monroe	46
Figura 8 – Evolução dos livros didáticos: o texto multimodal.....	52
Figura 9 – Texto “normal” x hipertexto	55
Figura 10 – Presos às redes sociais	71
Figura 11 – Isolamento social.....	73
Figura 12 – Dependência tecnológica	74
Figura 13 – Critérios para análises dos memes	78
Figura 14 – Resposta do E4 na AI.....	88
Figura 15 – Resposta do E18 na AI.....	89
Figura 16 – Resposta do E21 na AI.....	90
Figura 17 – Resposta do E8 na AI.....	91
Figura 18 – Resposta do E20 na AI.....	91
Figura 19 – Resposta do E3 na AI.....	91
Figura 20 – Uma imagem vale mais que mil palavras?	93
Figura 21 – Leitura de imagem	97
Figura 22 – Rede Textual.....	100
Figura 23 – 1º lugar o meme “Comunicação na rede social” do E4	101
Figura 24 – 2º lugar o meme “Brincando de amar” do E21	101
Figura 25 – 3º lugar o meme “Conversa séria: meio ambiente” do E13	102
Figura 26 – Capa do portfólio	103
Figura 27 – Primeiro meme do portfólio.....	104
Figura 28 – Dependência tecnológica na infância.....	105

Figura 29 – O uso exacerbado da tecnologia	105
---	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metafunções na GSF e na GDV	42
Quadro 2 – Categorias da GDV	43
Quadro 3 – Principais Características do Hipertexto	56
Quadro 4 – Técnicas para coletas de dados.....	68
Quadro 5 – Dados gerais do questionário	86
Quadro 6 – Análise quantitativa dos dados da AI.....	86
Quadro 7 – Respostas exemplificadoras do módulo refletindo: um ato de ler a vida.....	107
Quadro 8 – Análise das postagens dos memes no <i>WhatsApp</i>	110
Quadro 9 – Análise quantitativa dos dados da A.F	112
Quadro 10 – Questões da AF por descritores do Simave.....	113
Quadro 11 – Respostas exemplificadoras da AF	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil da turma: onde acessam a internet?	81
Gráfico 2 – Perfil da turma: para que usam mais a internet?	81
Gráfico 3 – Perfil da turma: acessam a internet para ler textos multimodais?	83
Gráfico 4 – Análise da leitura multimodal na AI	87
Gráfico 5 – Análise da leitura dialógica na AI	89
Gráfico 6 – Análise da leitura crítica na AI	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 CAMINHOS TEÓRICOS DA LEITURA MULTIMODAL.....	19
1.1 Ler é preciso	20
1.2 Gêneros textuais como práticas sociais	24
1.3 O gênero meme como ferramenta pedagógica para incentivo à leitura	29
1.4 As relações dialógicas na base da produção textual	32
1.5 A construção semiótica redimensiona a compreensão do texto	38
1.6 Multiletramentos: lendo a vida	49
1.7 O hipertexto: novos rumos para a leitura	53
CAPÍTULO 2 CAMINHOS PERCORRIDOS POR TRILHAS METODOLÓGICAS ..	58
2.1 Percurso metodológico	58
2.2 Universo e amostra da pesquisa	60
2.3 Etapas do percurso metodológico.....	64
2.4 Detalhamento da realização de cada etapa	65
2.5 Coleta de dados.....	68
2.6 Observação participante	68
2.7 Questionário	70
2.8 Atividade Inicial (AI)	72
2.9 Grupo Fical	70
2.10 Atividade Final (AF)	73
2.11 Elaboração e Aplicação do Projeto Educacional de Intervenção – PEI	74
2.12 Análise dos resultados	75
CAPÍTULO 3 AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO MEME PARA UMA LEITURA MULTISSEMIÓTICA, DIALÓGICA E CRÍTICA	77
3.1 Análise do Grupo Focal.....	92
3.2 Análise do Questionário	79
3.3 Análise da Atividade Inicial (AI)	84
3.4 Análise do Projeto Educacional de Intervenção (PEI)	95
3.4.1 Módulo Conhecendo: aprendendo a reconhecer o gênero meme.....	96
3.4.2 Módulo Dialogando: ouvindo outras vozes.....	99
3.4.3 Módulo Refletindo: um ato de ler a vida.....	104

3.4.4 Módulo Praticando: aprender fazendo.....	108
3.5 Análise da Atividade Final (AF)	112
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – Questionário para coleta de dados tecnológicos	126
APÊNDICE B – Atividade Inicial.....	124
APÊNDICE C – Técnica de Grupo Focal.....	125
APÊNDICE D – Projeto Educacional de Intervenção (PEI).....	126
APÊNDICE E – Atividade Final (AF).....	160
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	161

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O GÊNERO MEME DA INTERNET: dialogismo e semiótica na construção textual¹”, situada na grande Área de Concentração “Linguagens e Letramentos”, discute temas na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, a qual apresenta como sublinha as “Práticas de Letramento e Multimodalidade”, sob a coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Este estudo leva em consideração o fato de que vivemos na era digital, em que as práticas de leitura e os estudos de linguagem ou de múltiplas linguagens tornam-se cada vez mais relevantes. Os textos midiáticos veiculam informações com uma rapidez gigantesca, exigindo dos sujeitos a capacidade de ler e interpretar com criticidade os vários textos veiculados na sociedade. O que faz surgir constantemente o questionamento: lemos imagens ou só servem para ilustrar os textos verbais? Para responder a essa indagação, não é preciso muito esforço. Basta observar o mundo em nossa volta: publicidade, internet, sinais, *emoticons*, *outdoor*, dentre outras linguagens imagéticas que têm ressignificado o modo de comunicação entre os seres humanos.

Assim, a partir dessa realidade, formulamos o seguinte problema de pesquisa: O trabalho com textos multimodais, especificamente memes, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à compreensão do dialogismo e da semiose presentes nos textos?

Esta pesquisa tem como objetivo geral, portanto, analisar as influências das construções semióticas dos memes na maneira como os estudantes do nono ano A, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, processam a leitura e a compreensão dos textos multimodais.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes: analisar os pressupostos teórico-metodológicos inerentes ao processo de leitura crítica dos textos multimodais, bem como da carga dialógica que permeia esses textos; apresentar os resultados da investigação, identificados nas práticas de leitura dos estudantes, analisando os elementos que revelavam a compreensão de textos multimodais; planejar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção para desenvolver habilidades de leitura crítica de textos multimodais, a fim de

¹ Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes, CAAE: 58697616.7.0000.5146, com o número do parecer: 1.749.860, Montes Claros / MG, em: 28 set. 2016.

contribuir para a formação leitora dos sujeitos e propor atividades que sirvam para promover a interação da linguagem verbal com os demais códigos que compõem os textos midiáticos no contexto social.

A amostra desta pesquisa é constituída por vinte e quatro estudantes, matriculados em 2017, no nono ano A, do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmento, localizada na Avenida Cula Mangabeira, 1008, no bairro Santo Expedito, região periférico-central da cidade de Montes Claros, onde a pesquisadora exerce a função de professora de língua portuguesa, sendo, portanto, o universo desta investigação.

Considerando o expressivo interesse desses estudantes por recursos tecnológicos, evidenciamos a relevância de realizar um trabalho de intervenção que relacionasse o uso dos textos multimodais como recurso pedagógico, especificamente com estudos voltados para os memes, com o intuito de superar a dificuldade então diagnosticada: a falta de compreensão dos textos multimodais e seus múltiplos significados.

Acreditamos que os memes podem contribuir para a superação das dificuldades relacionadas à leitura, por se tratar de uma forma de comunicação baseada na recriação coletiva e paródica de imagens, textos verbais, vídeos, de forma criativa e motivadora, a qual poderá instigar o estudante a querer ler e compreender o sentido dos textos multimodais, com destaque para o dialogismo e a carga semântica que circunda essas modalidades textuais.

Os textos são elaborados para transmitir informações, de maneira criativa, dinâmica e que prenda a atenção do leitor. Nessa perspectiva, há destaque para a Teoria da Multimodalidade, fazendo referência aos arranjos de composição textual, tais como a junção do texto verbal com imagens, cores, elementos gráficos, sonoros e com movimento, gestos, entonações, expressões faciais, o próprio enquadramento dos objetos no papel e as escolhas lexicais para a elaboração do significado do texto. Esses elementos textuais são compostos em uma unidade coerente e coesa para construir, assim, um sentido e ser capaz de transmitir uma mensagem.

Nesse modelo interativo e diferenciado de texto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel fundamental na formação do conteúdo multissemiótico, porque possibilita uma linguagem fluida, a qual interliga os cidadãos em um processo de interação e compartilhamento de ideias.

É nesse contexto que o meme tem sua origem, como um gênero textual disseminado pelas redes sociais e que vem proporcionando um novo jeito de olhar e responder aos dilemas enfrentados pela sociedade brasileira. É uma forma multimodal, paródica, humorística e crítica de dialogar e disseminar pontos de vista.

Sabendo que as imagens são textos, os quais são elaborados com estruturas coerentes e coesas, a fim de serem lidos e compreendidos, à escola é atribuída a tarefa de planejar técnicas pedagógicas capazes de propiciar ao estudante o desenvolvimento das competências necessárias para a realização da leitura multissemiótica e crítica.

Diante do exposto e considerando-se, também, as dificuldades constatadas cotidianamente pelos professores em sala de aula no tocante ao trabalho com a leitura, há necessidade de trazer, efetivamente, as TDIC para as escolas, em benefício do processo de ensino-aprendizagem. No caso específico das aulas de língua portuguesa, uma das inúmeras possibilidades de aliar a tecnologia aos trabalhos escolares é a utilização da internet como recurso pedagógico para o planejamento de atividades educativas mais próximas da realidade dos estudantes.

O uso do gênero meme como recurso pedagógico, então, seria uma forma de buscar maneiras de atenuar essas dificuldades leitoras, considerando-se, em primeiro lugar, o fato de essas tecnologias interativas exercerem grande atração sobre os jovens. Em segundo lugar, há de se ressaltar o potencial das redes de fomentar o diálogo e a interatividade, podendo promover, nesse caso, o desenvolvimento da expressão, a reflexão e a socialização de ideias entre os estudantes. É, ainda, uma forma rápida, acessível e prática de ler e publicar textos, divulgar informações e oportunizar, de forma efetiva, o trabalho com a linguagem, em condições reais de leitura, produção, recepção e circulação, a partir da concepção de que ela é construída *para e por* sujeitos sociais.

Quanto aos aspectos da metodologia, esta pesquisa pode ser classificada como uma *pesquisa-ação participante*, privilegiando o aspecto *qualitativo*, visto que seu objetivo primordial foi promover uma investigação a respeito do fazer docente e os desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisadora atuou diretamente, de maneira consciente e embasada teoricamente, nas atividades deste estudo buscando intervir sobre os problemas diagnosticados, na tentativa de sanar ou, ao menos, minimizar as dificuldades leitoras diagnosticadas. A natureza desta pesquisa é *aplicada*, porque objetivou atuar sobre as ações práticas para resolução de problemas reais, consoante a defasagem no campo da leitura dos textos multissemióticos. Quanto aos objetivos, é uma investigação do tipo *explicativa*, visto que buscou compreender os fenômenos que afetam o processo de aquisição das competências necessárias para a efetivação da leitura crítica multimodal.

O percurso metodológico desta pesquisa ficou delineado a partir das seguintes etapas: *Problematização da prática pedagógica* do ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual professora Dulce sarmento, no tocante à leitura dos

textos multimodais e à compreensão do dialogismo que impregnam esses textos; realização da *pesquisa bibliográfica* para construção de um referencial teórico, objetivando recolher as informações necessárias para compreendermos o problema detectado na turma, em relação à leitura de textos multimodais e, também, nos capacitarmos para desenvolvermos metodologias interventivas para amenizar o problema em questão; *coleta de dados* sobre o perfil e níveis de leitura e de compreensão de textos multimodais dos estudantes, uso do questionário, da atividade inicial, das técnicas do grupo focal e da atividade final; elaboração de um *Projeto Educacional de Intervenção (PEI)*, para tentarmos solucionar a defasagem na leitura, em relação aos textos multissemióticos; *análise dos resultados* da execução do PEI e a contribuição para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental II.

No capítulo 1 deste texto, intitulado "Caminhos teóricos da leitura multimodal", discorreremos a respeito da abordagem teórica que sustenta as ideias perpassadas por esta pesquisa, as quais estão ancoradas em estudos realizados por Brandão (1994), Brasil (1998), Freire (1989), Coscarelli (2005), Leffa (1996) e Zacharias (2016) sobre a leitura crítica. Adotamos, também, os estudos defendidos por Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Bronckart (1999), Ferreira e Vieira (2013), Marcuschi (2008) e Schneuwey e Dolz (1997) relativos ao entendimento do texto enquanto gênero discursivo. Debruçamos, ainda, na análise compreensiva das relações dialógicas que estão na base da produção de textos e interatividade, com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2002, 2006), bem como nos apontamentos de Deely (1990), North e Santaella (2004) e Pimenta (2001) sobre a construção semiótica com possibilidades para interferência no processo de leitura crítica dos textos. Ancoramos, também, nas contribuições teóricas de Rojo (2012), Felinto (2007), Ferreira (2011), Fontanella (2009), Dionísio (2014), Xavier (2016), Recuero (2009), Coscarelli (2005 e 2016), Ribeiro (2003, 2016), cujos estudos versam sobre multiletramento, multimodalidade, multissemiose, hipertextualidade e memes disseminados em redes sociais, dentre outros autores que escreveram sobre os temas abordados nesta pesquisa.

No capítulo 2, denominado "Aspectos metodológicos da pesquisa: trilhando por novos caminhos", tecemos considerações relevantes sobre o percurso metodológico desenvolvido nesta investigação, a fim de que os objetivos traçados pudessem ser concretizados.

Para o capítulo 3, denominado "As contribuições do gênero meme para uma leitura multissemiótica, dialógica e crítica", reservamos a análise dos resultados obtidos mediante os dados coletados, por meios das seguintes técnicas: questionário, atividade inicial, grupo focal, os módulos desenvolvidos no PEI e a atividade final. Abordamos, também, as contribuições dos textos multimodais para a leitura crítica e dialógica, no ensino fundamental II.

Para dinamizarmos o acesso ao conhecimento de algumas ações desenvolvidas no PEI, disponibilizamos o recurso tecnológico do *Quick Response Codes*², conhecido como QR Code. Para visualização e leitura das apresentações presentes nesta investigação, por meio desse método tecnológico, é necessário possuir um aparelho celular, dotado do sistema *Androide* e câmara. Deve, ainda, acessar a loja de aplicativos do celular, como o *Play Store*, escolher e baixar um leitor compatível com o dispositivo. Dessa maneira poderá ter o contato com as ações interventivas com maior comodidade e, assim, ter facilitado o entendimento a respeito de temáticas relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

² “Os *Quick Response Codes*, conhecidos como *QR Codes*, são códigos de barras bidimensionais que podem ser rapidamente convertidos em informação, por estarem associados a um texto interativo, um link da internet, uma localização geográfica, entre tantas outras possibilidades (NICHELE, SCHLEMMER E RAMOS, 2015, p. 03)”. O *QR Code* pode ser acessado pelo aparelho celular, equipado com câmara e sistema *Androide*, desde que o usuário tenha baixado um dos aplicativos disponíveis para leitura dessa tecnologia interativa.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS TEÓRICOS DA LEITURA MULTIMODAL

Arrumadas de maneira diferente, as palavras ganham um sentido diferente; e os sentidos, arrumados de maneira diferente, provocam efeitos diferentes (PASCAL, 1999, p. 35).

Este capítulo objetivou apresentar os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa e que direcionaram o processo de ensino-aprendizagem, traçados neste trabalho. Sendo assim, tecemos nosso estudo iniciando com uma discussão a respeito das especificidades da leitura crítica, percorremos abordando as teorias a respeito do texto, enquanto gênero do discurso. Tecemos uma reflexão acerca do gênero meme, o qual nos serviu como ferramenta pedagógica para incentivo à leitura, uma vez que esses textos fazem parte do cotidiano do estudante e prosseguimos tratando das relações dialógicas na base da produção de textos (interatividade), como fundamentos importantes para leitura e compreensão dos gêneros memes, os quais circundam a sociedade em que vivemos.

Trabalhamos, também, com as teorias relacionadas à construção semiótica, com possibilidade para interferência no processo de efetivação da leitura e compreensão do texto, enfatizando, logo, as diferentes formas de produção de sentidos nos textos multimodais, em contextos digitais, os quais exigem novas competências leitoras. A seguir, estudamos uma abordagem teórica, referente ao processo do multiletramento, imprescindível ao estudante, inserido em um novo contexto de leitura, onde se juntam diversos elementos, como os aspectos verbais e não verbais, para construção do sentido textual. Discorremos, ainda, sobre as teorias do hipertexto, as quais vêm produzindo novos rumos para a leitura realizada, por meios da inserção das TDIC nos sistemas educacionais, devendo, dessa forma, serem incluídas no contexto educacional.

Mergulhar no universo dessas correntes teóricas foi como ir ao encontro de novas descobertas, novos caminhos possíveis para intervenção sobre os problemas detectados na turma investigada. Caminhos já percorridos pelos autores adotados nesta investigação e que promoveram um direcionamento para análises dos dados coletados neste estudo e elaboração de técnicas promotoras de reais transformações, no campo da leitura dos textos multimodais, os quais estão imersos no contexto sociocultural dos estudantes.

1.1 Ler é preciso

"O prazer de ler"³

Mais do que palavras, ler é saborear
Histórias tristes e belas, cenários de encantar
Mais do que ciência, ler é experimentar
Ler é sobretudo prazer...prazer de ler

Ler é não ter medo, ler é liberdade,
Ler é ser honrado, ser nobre, ser elevado
Ler é viajar, por terra, por rio, por mar
Ler é sobretudo prazer...prazer de ler

Ler é ser capaz, ler é ser audaz
Ler é arriscado, por isso tem cuidado
Ler é vaguear de dia ou ao luar
Ler é sobretudo prazer...prazer de ler

Ler é mais que tudo que possas imaginar
Ler é ser alguém, alguém que tem para dar
Dar e receber, dar para viver
Ler é sobretudo prazer... prazer de ler

Embora ler seja algo tão prazeroso e mágico, como postula Alves (2007) nesse poema, continua representando um desafio para a educação, visto que muitos estudantes ainda estão estagnados, desmotivados para o gosto de ser leitor. Isso acontece, porque a leitura, em alguns momentos, é desvinculada do contexto sociocultural do estudante, servindo como pretexto para cobrar conhecimentos gramaticais e quantitativos. É urgente a conscientização dos meios educacionais, enquanto espaço para a construção do conhecimento, a incumbência de buscar metodologias inovadoras, capazes de promover o letramento, voltado para o campo da leitura crítica e multimodal.

Segundo Freire (1989, p. 11-12), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Sendo assim, ler é mais que decodificar letras para formar palavras. Ler é atribuir significado para os diferentes elementos existentes no universo. É compreender o sentido de um código linguístico e seu papel na interação entre os falantes de uma língua. Ler abrange uma gama vasta de significância e valor diante do contexto sociocultural do cidadão, por isso, vários autores escreveram sobre esse tema, apontando sua importância para a sociedade multiletrada.

Conforme Leffa (1996), a leitura possui um significado geral que permite surgir outros significados restritos. Para ele, “Ler é reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses

³ ALVES, Eliseu. Disponível em: <<https://goo.gl/7CHNwM>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10)”.

Coscarelli (2005) coaduna com esse autor ao afirmar que a leitura é um processo complexo que passa pela percepção desde os sinais gráficos até a geração de inferências e analogias. Deve-se considerar, portanto, a prática da leitura multimodal não como mero hábito de decodificação de símbolos, cores, gestos, pinturas ou expressões fisionômicas, mas como uma atividade que abarca discursos e traços (como os políticos e ideológicos). Através do contato com o universo da leitura e da linguagem, o ser humano comunica-se com o mundo ao seu redor e exerce o seu poder de persuasão, influenciando ou sendo influenciado. Sobre essa temática Leffa (1996, p. 10) assevera que “[...] não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”. Dessa forma, o ensino da leitura precisa ser contextualizado, a fim de fazer sentido para o leitor.

Partindo desse pressuposto, as práticas de ensino de língua materna devem propiciar o desenvolvimento de estratégias para leitura de múltiplas e conjugadas linguagens, uma vez que o mundo está em constante transmutação, especialmente tecnológica, e obrigando, assim, os indivíduos ao enquadramento nessas mudanças, para estarem aptos para o convívio social, visto que a sociedade está impregnada de semioses interativas.

Ser leitor desperto é um fator relevante para a formação crítica do estudante, visto que ele precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre as informações veiculadas na mídia, por exemplo, para posicionar-se criticamente frente a elas, associando-a ao seu contexto sociocultural, uma vez que:

[...] para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível (LEFFA, 1996, p. 25).

Segundo esse autor só haverá uma efetiva leitura, se o leitor conseguir preencher as lacunas deixadas no texto, a partir de seus conhecimentos prévios e linguísticos, porque somente após os encadeamentos e completude dessa colcha de retalhos é que surge a significância textual. Ser leitor é, pois, saber interagir com o texto, analisando-o em um dado contexto sociocultural. Sobre esse fator, os PCN (1998) defendem a participação ativa e responsiva do leitor, em relação à leitura e compreensão do texto. Para a efetivação dessas ações, é necessário o acionamento de algumas competências leitoras: o conhecimento prévio a respeito do assunto abordado no texto; o reconhecimento das estratégias utilizadas para

construção do sentido da mensagem transmitida; tecer inferências, lendo, assim, os implícitos deixados no texto e contextualizar a mensagem textual com o meio em que vive.

Nesse sentido, entender os argumentos referentes à leitura contextualizada é compreender que há diferentes níveis de leitura, os quais devem ser acionados conforme as demandas e ideologias sociais e que, portanto, à escola cabe o papel de proporcionar a aquisição dessas competências leitoras aos estudantes. Somente com o conhecimento prévio, mediado pelo professor de língua materna, o estudante poderá desenvolver competências leitoras, as quais o tornarão apto para executar com eficiência o exercício da leitura crítica, que o propiciará a compreensão do conteúdo, fazer inferências, identificar seu uso na sociedade, refletir sobre as ideias veiculadas nos textos e construir sentidos.

Brandão (1994, p. 89) assevera que “Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos”. Essa visão de leitura, que se liga ao contexto sociocultural do indivíduo, está mais próxima de obter sucesso em seu objetivo de formar leitores críticos, uma vez que se apresenta com maior significância. Por isso, esta proposta de intervenção pretendeu vincular o ato de leitura dos textos multimodais à tecnologia, visto que os jovens estão inseridos em uma sociedade midiaticizada e permeada com os gêneros textuais, nos quais predominam a construção multimodal.

Por esse prisma, é inegável a influência da mídia em nossa sociedade imagética. As TDIC funcionam como nossa principal fonte de informação e lazer, prendendo a nossa atenção e nos convencendo a tomar certas decisões. As tecnologias midiáticas impregnaram e reconfiguraram a vida em sociedade, exigindo, assim, um novo enquadramento sociocultural. Vários autores debruçaram sobre esse tema, tão atual e necessário em nossa sociedade. Dentre eles, destacamos Coscarelli (2005), ao defender a seguinte tese:

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (COSCARELLI, 2005, p. 20).

Nesse âmbito, quem não sabe acessar a internet, por exemplo, perde oportunidades excelentes tanto para estudo quanto para emprego ou uma conversa com um amigo distante. Logo, torna-se imprescindível o trabalho que propicie ao estudante o contato com essas técnicas de aprendizagem, as quais circunda a sociedade, para que o mesmo não se sinta

excluído desse processo de evolução do conhecimento por intermédio dos recursos tecnológicos. Sobre isso, Coscarelli (2005) afirma:

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (COSCARELLI, 2005, p. 14, grifo da autora).

É fundamental, pois, que o objetivo da escola seja o de oferecer aos estudantes as condições necessárias para tornarem-se aptos a conviver no mundo da informação, atuando enquanto cidadãos críticos e incluídos nas tecnologias digitais. Os PCN tecem a seguinte afirmativa acerca da inclusão das TIC no processo ensino-aprendizagem:

O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais (BRASIL, 1998, p. 140).

Dessa forma, não há como o professor de língua portuguesa se esquivar de realizar seu trabalho, envolvendo as TIC nos planejamentos pedagógicos. Por mais trabalhoso que seja, é nossa missão oferecer aos estudantes todas as formas de aquisição dos processos relacionados à leitura, para interação em sociedade. Logo, a nossa proposta de intervenção previu um trabalho de leitura de textos multimodais, em um ambiente midiaticizado, com auxílio das TDIC, objetivando, desse modo, envolvermos os estudantes em uma atmosfera familiar e, portanto, motivadora para a efetivação das leituras imprescindíveis para a concretização deste estudo. Sendo assim, almejamos encerrar essa seção com uma preciosa citação de Zacharias (2016), defendendo pontos relevantes para a realização de uma leitura produtiva e emancipadora:

Diante de um texto, os leitores precisam desenvolver habilidades básicas para poder reconhecer letras e sons, mesclar sons construindo sílabas e palavras, compreender o significado das palavras na formação de sentenças e parágrafos e compreender o significado de textos de todo tipo e gênero. Além disso, precisam ler com suficiente fluência, para sustentar e manter o interesse o envolvimento durante a leitura; dispor de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, que permitam atribuir sentido às palavras e frases em determinados contextos e acionar habilidades metacognitivas como fazer previsões (ativar esquemas ou redes mentais que permitam antecipar o conteúdo do texto antes e durante a leitura) e produzir inferências (grosso modo, fazer deduções, a partir de informações explícitas tanto quanto conjecturas, suposições, a partir de informações implícitas) para construir significados para um texto (ZACHARIAS, 2016, p. 18).

Diante de tantas exigências para a leitura ser produtiva e significativa, é relevante tanto ao professor quanto ao estudante uma compreensão a respeito da relevância do desenvolvimento de técnicas pedagógicas, as quais possam dar um novo rumo aos aspectos educacionais, ressignificando o ensino-aprendizagem, no campo da leitura. A leitura multimodal precisa ser ensinada aos estudantes, mostrando a eles as possibilidades para a realização de múltiplas leituras, desde os pequenos traços até a concretização do sentido do texto, inserido em um contexto sociocultural dinâmico.

1.2 Gêneros textuais como práticas sociais

Segundo Bakhtin (2011, p. 283), todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da língua e “[...] os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. Sendo assim, falamos por meio dos gêneros específicos, que atenda ao propósito pretendido pelo enunciador ao interagir em uma dada situação de interação comunicativa.

A partir do surgimento dos PCN, o ensino de língua portuguesa vem sendo desenvolvido com base no texto e, conseqüentemente, na compreensão e trabalho com os gêneros textuais. Este fator justifica a necessidade de buscarmos teorias que desvendem os segredos textuais e as classificações dos diferentes textos em determinados gêneros textuais, para, assim, compreendermos melhor essas teorias e podermos aplicá-las com maior eficiência em sala de aula. Vários autores têm conceituado os gêneros discursivos, no entanto, para esta investigação, nos ancoraremos, fundamentalmente, em Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008).

Para Bakhtin (2011, p. 265-266), os gêneros são “[...] padrões relativamente estáveis de texto, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, que se constituem historicamente pelo trabalho linguístico dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana, para cumprir determinadas finalidades em determinadas circunstâncias”. Enquanto Marcuschi (2008), ao discorrer sobre os gêneros textuais, defende que:

Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Baseando-se em Bakhtin (2011), Bronckart (1999, p. 103) postula que os gêneros são meios sócio-historicamente, construídos para realizar objetivos comunicativos determinados. Para ele, “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Sendo assim, não há formas para efetivação dos trabalhos pedagógicos com os gêneros fora do contexto sociocultural, em que os estudantes inseridos. Necessário é, portanto, aproximar as teorias escolares das vivências dos aprendizes.

Na mesma direção dos referidos autores, Schneuwly e Dolz (1997) definem um gênero como suporte de uma atividade de linguagem em três dimensões:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 7).

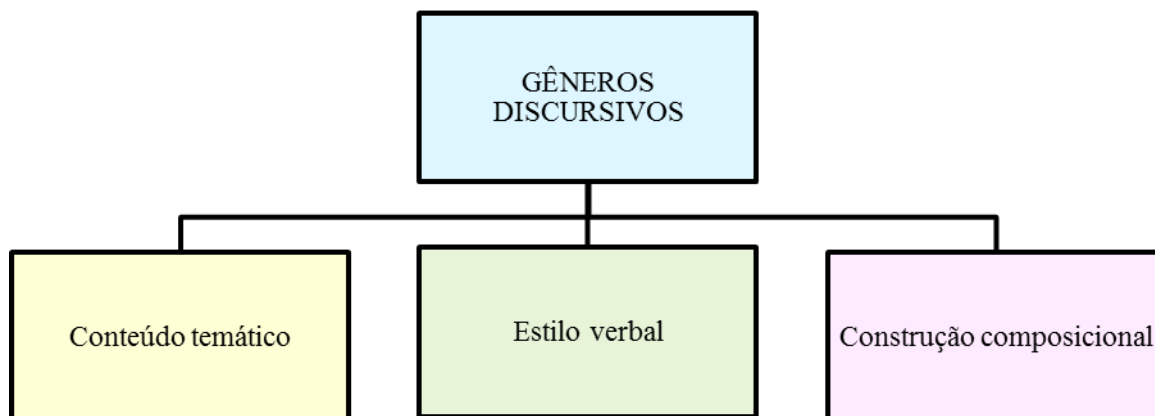
A partir dessas conceituações acerca dos gêneros, as práticas de leitura e escrita são um tipo de prática social construída nas interações dos sujeitos com os gêneros textuais que circulam na sociedade, como postula Marcuschi (2008, p. 155) ao declarar que “[...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Portanto, todo ser humano, mesmo que de forma inconsciente, faz uso dos gêneros textuais em suas práticas discursivas, uma vez que estes são elementos inerentes à natureza da linguagem e colaboram com a interação, no processo de comunicação.

Conforme as autoras Ferreira e Vieira (2013), o estudo dos gêneros sempre esteve ligado à necessidade de classificação dos aspectos da realidade, especialmente os fatos linguísticos. Assim, percebemos que esse estudo vem sofrendo alterações, desde a antiguidade clássica, para adequar-se aos processos de transformações, pelos quais a sociedade vem passando e, conseqüentemente, a língua. Bakhtin (2011) defende a necessidade da aplicação dos gêneros discursivos para uma efetiva comunicação, sem os quais seria inviável o processo do diálogo ser estabelecido.

Nesse prisma, percebemos que os gêneros do discurso servem ao papel de direcionar a comunicação entre os indivíduos, tornando-os capazes para interagir, em um processo de discussão e defesa de suas ideias. O falante, inserido em um contexto sociocultural, age de forma consciente elegendo uma determinada maneira de emitir sua voz, fazendo, assim, uso adequado dos diferentes gêneros textuais, os quais estão a sua disposição. Para cumprir essa

função de mediação do processo comunicativo, os gêneros do discurso possuem três elementos fundamentais, defendidos pelos autores abordados neste estudo, conforme demonstra a figura 2:

Figura 2 – Gêneros discursivos



Fonte: Ferreira; Vieira (2013, p. 36).

Conforme Ferreira e Vieira (2013), o conteúdo temático refere-se aos temas que circundam as atividades humanas e trata do assunto textual, o como ele é transmitido: ironia, humor, poético, dentre outros. Já o estilo verbal diz respeito às escolhas linguísticas e visuais para composição do texto. Essas seleções acontecerão de acordo com a esfera de circulação dos textos, atendendo a finalidade comunicativa, a qual se propõe. Ao passo que a estrutura textual está ligada ao modo como o texto aparece organizado, sua parte física.

Segundo essas autoras, o trabalho com os gêneros textuais deve ser pautado em uma abordagem funcional, preparando o estudante para agir como o ser social que de fato é. Elas argumentam que no trabalho com os gêneros do discurso:

Trata-se de considerar uma abordagem funcional dos gêneros em sala de aula. É preciso que os alunos aprendam a usá-los, isto é, que aprendam a ler os gêneros presentes na vida social, compreendendo sua função (sua utilidade, seus objetivos) e seu alcance (o contexto social em que circula, que implicações pode ter na vida dos usuários, a que estrutura de poder se vincula) e também aprendam a escrever textos em gêneros diversos, o que envolve escolher o gênero adequado à situação social e à ação de linguagem e produzir um texto pertinente a esse gênero – quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo de linguagem (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 93).

Nesse viés, o professor é o responsável por prever um planejamento pedagógico que priorize diferentes gêneros textuais, desde os que fazem parte do convívio social do estudante até os mais complexos. A fim de que este seja munido da aquisição das diferentes maneiras de utilizar a língua e seus mecanismos de comunicação, uma vez que, como postula Bakhtin

(2011, p. 261): “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Este autor defende ainda que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

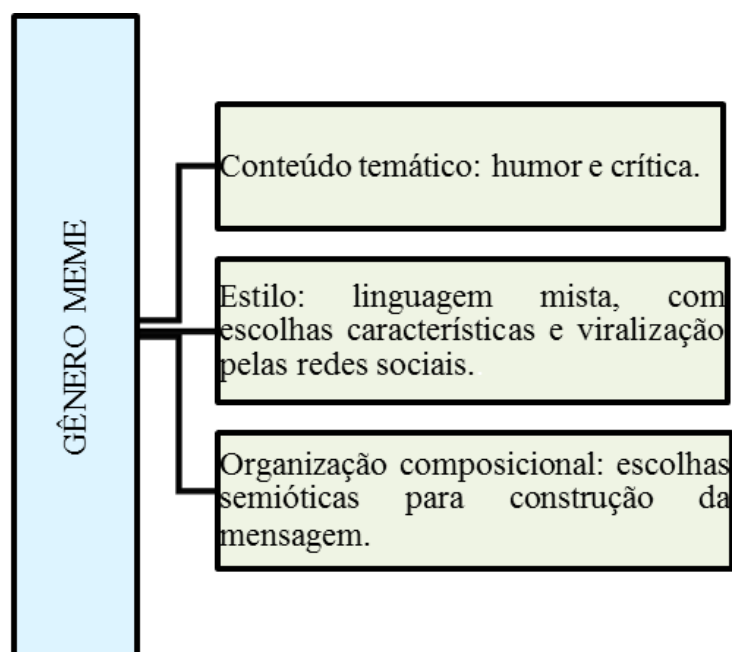
Orientando-nos pelas afirmativas tecidas por essa citação, percebemos que cada situação comunicativa oferece uma organização discursiva, e essas organizações não são estanques, variam à medida que a necessidade de interação verbal surge na sociedade.

Bakhtin (2011) veicula a ideia de que os gêneros não são estanques, devido à necessidade de alterações no processo comunicativo, uma vez que a sociedade está em constante transformação, e isso também influencia no aparecimento de novos gêneros. Compactuando com ele, Marcuschi (2008, p. 156) defende que não devemos conceber “[...] os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. Identificamos essas modificações dos gêneros, sobretudo, quando se relacionam às inovações tecnológicas. Marcuschi comenta o processo de transmutação dos gêneros:

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1976), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Com base no que foi citado e diante da realidade social e comunicativa, notamos que os avanços tecnológicos, principalmente os que estão ligados à área da comunicação, influenciam no surgimento de novos gêneros textuais. Dessa maneira, um texto se estrutura dentro de um determinado gênero em função da intencionalidade comunicativa, tendo como ancoragem os aspectos sociocomunicativos e discursivos. Esta pesquisa trabalhou com os memes em um enfoque de texto, porque são transmissores de conhecimento em situações de interação comunicativa e como gênero, visto que nasce de práticas discursivas de interação humana e apresenta a estrutura representada na figura 3.

Figura 3 – Gênero meme



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Nesse sentido, o gênero meme segue a estrutura defendida pelos autores, citados neste trabalho, para um determinado texto ser classificado em um gênero específico. É relevante ressaltarmos, também, o fato de ele cumprir uma função social, visto que serve como meio para interação entre os usuários da língua, os quais podem dialogar com as ideias veiculadas pelos memes, em um dado momento histórico-social. É pertinente, nesse momento, a defesa que Bazerman (2009) tece a respeito dos gêneros textuais. Para ele,

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. [...] Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2009, p. 31).

É ancorando nos estudos elaborados por esses teóricos sobre os gêneros discursivos que propusemos o desenvolvimento da nossa pesquisa, tendo o gênero meme como ponto de partida para o incentivo ao ato da leitura multimodal e crítica, uma vez que os gêneros estão inseridos em todos os campos da sociedade e saber usá-los é imprescindível para uma real inserção sociocultural.

1.3 O gênero meme como ferramenta pedagógica para incentivo à leitura

O termo meme foi criado pelo etólogo Richard Dawkins, associando a sua teoria do “egoísmo do gene” com a cultura humana. Para esse autor, “o meme é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação” (DAWKINS, 2007, p. 330).

No contexto da internet, o vocábulo meme está relacionado à capacidade de atuar como linguagem interativa, estabelecendo uma comunicação por textos que veiculam ideias, humor ou comportamentos, transmitindo uma informação, por meio do diálogo com outros textos/contextos. O meme se manifesta por meio de textos multissemióticos, vídeos, *hashtags*, entre outros. Não se trata, portanto, de entendê-los com um sentido de passividade dos sujeitos, como Dawkins (2007) deixa transparecer na citação acima, mas como uma forma ativa encontrada pelos sujeitos para compreender o mundo, ressignificando as informações que se apresentam em seu cotidiano, implicando mediação, compreensão e crescimento dos signos.

Algumas mensagens são organizadas e seguem uma regularização de modo particular, sendo reconhecidas como memes. Esse mecanismo de organização permite o compartilhamento de ideias e a interação em processo comunicativo e, até mesmo, atuar com o texto, remodelando-o. Esse fator possibilita a compreensão do meme como uma forma de linguagem, visto que ele possui um caráter normativo, pois segue regras, funcionando como uma forma de interação social e transmitindo um novo significado às coisas do mundo. Nesse prisma, compreender um meme exige o conhecimento dessas regras em seu contexto de enunciação, conforme postula Dawkins (2007):

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimese” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”, espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra meme guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa mème. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme” (DAWKINS, 2007, p. 330, grifos do autor).

Dessa forma, o meme é visto como uma unidade replicadora que sobrevive ao longo do tempo e pelas interações sociais que está, constantemente, modificando seus signos semióticos para adequá-lo à necessidade do contexto de uso. Nesta proposta de pesquisa,

portanto, os memes são empregados como semiose para estabelecer relações de dialogismo em um contínuo processo comunicativo, como postula Santaella (2004):

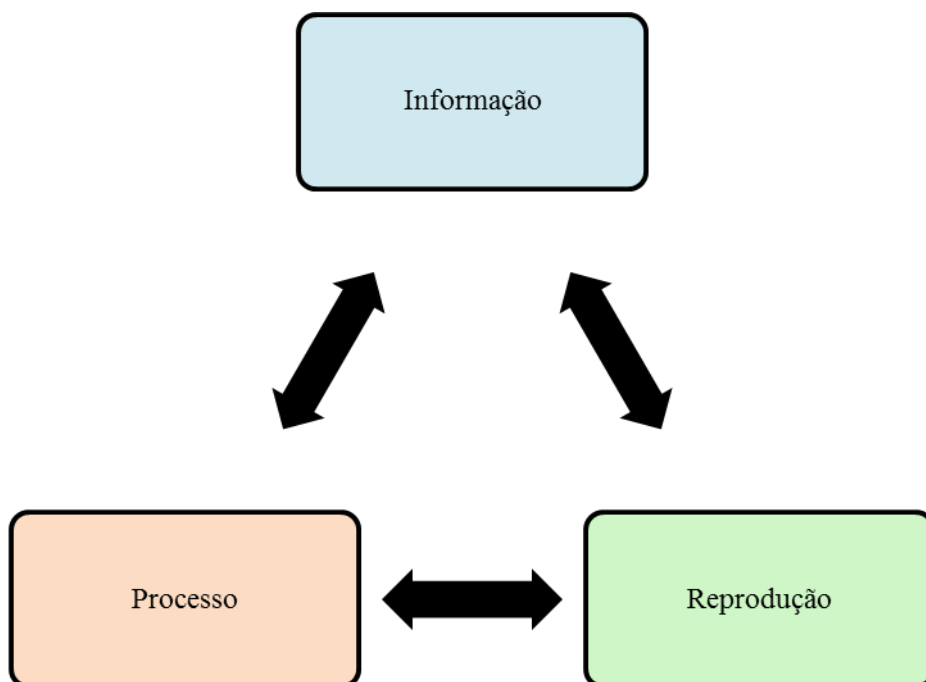
Para a semiótica, o que interessa são todos os tipos de signo possíveis, verbais, não-verbais e naturais, seus modos de significação, de denotação de informação; e todo o seu comportamento e propriedades, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe à semiótica investigar (SANTAELLA, 2004, p. 76).

O meme é compreendido como esfera de geração de sentidos e um ambiente propício às interações simbólicas, estabelecendo uma forma rápida e divertida ou irônica de disseminar informações. Fontanella (2009) caracteriza o meme desta forma:

Coloquialmente, os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, à medida que esse meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original (FONTANELLA, 2009, p. 08).

A figura 4, a seguir, apresenta um esquema, o qual demonstra o funcionamento do meme, segundo a teoria defendida por Fontanella (2009).

Figura 4 – Formas de surgimento dos memes



Fonte: Passos (2012, p. 10).

Essa figura representa o processo de surgimento e desenvolvimento dos memes, os quais iniciam a partir de um determinado fato sociocultural, é lido e processado pelo leitor que o reproduz, fazendo a informação viralizar na sociedade. Esses memes seguem um modelo formal básico alterando, muitas vezes, somente o texto verbal e as fisionomias de algumas personagens dos memes, para se adequar ao contexto de circulação e ideia textual. Vejamos um exemplo a seguir, apresentado na figura 5.

Figura 5 – Descrição da replicação dos memes



Fonte: Passos (2012, p. 12).

Para efetivarmos a análise desses dois memes, é necessário contextualizarmos o personagem, a fim de que haja maior compreensão da carga semiótica perpassada por esses textos. Willy Wonka é um dos personagens principais do filme e do livro do escritor galês Roald Dahl, conhecidos no Brasil como “A Fantástica Fábrica de Chocolate”. O *Blog Mundo das Marcas* (2006) descreve essa aventura:

A Fantástica Fábrica de Chocolate (Willy Wonka and the Chocolate Factory). O filme, baseado no livro do escritor galês Roald Dahl de 1964, estreou nos cinemas em 1971, produzido pela Paramount Pictures, dirigido por Mel Stuart e contando a história de Willy Wonka (interpretado por Gene Wilder), um excêntrico milionário dono de uma fábrica de chocolate que promove um concurso, vencido por um grupo de crianças (entre elas o pequeno Charlie), que dava acesso à misteriosa, mágica e fantástica fábrica de chocolate, onde segredos bizarros da fabricação do produto estavam até então trancafiados a sete chaves. A produção cinematográfica, que custou US\$ 3 milhões, foi quase totalmente financiada pela empresa Quaker Oats, mais conhecida por sua famosa aveia, que resolveu promover o filme lançando no mercado barras de chocolate ao leite com a marca WONKA⁴.

⁴ Fonte: Site Mundo das Marcas. Disponível em: <<https://goo.gl/azfwdN>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

A partir dessas informações, é possível analisar a figura 5, que descreve o processo de replicação do meme e o torna uma informação viral entre os leitores e, assim, percebermos que a imagem do personagem Willy Wonka continua a mesma, sem nenhuma alteração, como também o pano de fundo usado para formar a figura.

Vemos a imagem de Willy Wonka sorrindo ironicamente e de maneira descontraída, servindo como moldura e, ao mesmo tempo, ressignificando o texto verbal, o qual é modificado para transmitir informações diferentes. Dessa forma, é possível trabalhar o sentido global do meme, associando a imagem e o texto verbal, sem se esquecer do contexto sociocultural em que o mesmo está inserido e que ideologia está disseminando em seu meio de circulação.

Na versão do filme, a expressão de Wonka buscava incitar a curiosidade das crianças acerca do novo doce que sua fábrica estava produzindo. Ao apropriar deste frame, as redes sociais, como o *Facebook*, conferem outro significado à figura, com uma semântica de ironia, paradoxo e ambiguidade. Dessa forma, o meme de Wonka objetiva uma conscientização, por meio da ironia e da crítica ao sistema político e econômico, em que a sociedade está inserida.

Nesse contexto, consideramos o meme um gênero capaz de nos auxiliar na execução do nosso plano de ação, porque os estudantes estão habituados a lidar com esses textos, mas sem pensar nos seus aspectos constitutivos. Trabalhamos, portanto, sob a luz dos conhecimentos adquiridos pela leitura das teorias abordadas nesta pesquisa, a fim de sanar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, no campo da leitura, a qual vem exigindo habilidades diversificadas, como no processo de compreensão crítica do dialogismo e semiose presentes nos textos multimodais.

1.4 As relações dialógicas na base da produção textual

A iniciativa de tomarmos o gênero meme como suporte pedagógico para tentarmos superar as dificuldades leitoras apresentadas pelos estudantes do 9º ano, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, ocorreu devido às relações dialógicas que estão na base desse gênero textual, as quais possibilitaram desenvolver habilidades de leitura e interpretação desses textos multimodais. Afinal, conforme postula Bakhtin (2006), a língua é uma manifestação concreta e viva, cuja propriedade é ser dialógica e não um sistema abstrato de signos.

Sendo assim, as relações dialógicas estão presentes em todos os processos de comunicação, tanto face a face quanto por meio de mecanismos digitais que permitem a troca

de informações entre os indivíduos, perpassando a ideia do outro. Os memes favorecem os trabalhos com os textos multissemióticos e dialógicos, visto que estão disseminados pelas redes sociais e, assim, fomentam discussões ideológicas em torno dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, os quais eclodem pelo país. Nesse sentido,

Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Segundo essa citação de Bakhtin (2002), todo ser humano elabora um discurso a partir de uma ideia já existente e disseminada na sociedade. Portanto, para que haja uma leitura efetiva, com sentido real, torna-se necessário que o estudante compreenda esse processo dialógico que perpassa os textos e que, em processo de interatividade, alguns textos dependem de outros para construir significados, no momento da realização de sua leitura, conforme defende este autor:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Para Bakhtin (2002), a orientação dialógica é inerente a todo discurso, sendo interativo e levando sempre em conta o discurso do outro no processo de comunicação. Sendo assim, os estudantes precisam tomar consciência desse mecanismo discursivo, visto que poderá interferir no seu ato de leitura e interpretação dos fatos textuais, como afirma Barros (2011), citando as ideias defendidas por Bakhtin:

Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso (BARROS, 2011, p. 02).

Segundo esta autora, “o dialogismo é a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2011, p. 02). Não há, portanto, discurso sem a permeação do ato dialógico, tanto no âmbito da estrutura textual quanto no momento da interação realizada por meio do processo de leitura, na qual o leitor poderá preencher as lacunas, deixadas pelo autor, para concretização do

sentido global do texto. Assim, na construção do novo significado textual, surgirão duas ou mais vozes dialógicas carregadas de ideologias, veiculadas pelo contexto sócio-político em que o tema textual estiver inserido. É imprescindível, portanto, o desenvolvimento de competências leitoras capazes de promover ações responsivas diante das indagações textuais, conforme assevera Barros (2011), lendo Bakhtin:

Concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se as frequentes referências que faz Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz (BARROS, 2011, p. 03).

Essas vozes perpassadas pelo texto, muitas vezes, veiculam ideologias disseminadas por grupos sociais. Para compreendermos a importância do papel ideológico na construção dos textos, tomamos como âncora o conceito defendido por Guimarães (2009, p. 108) na afirmativa “A ideologia define-se, portanto, como expressão de uma tomada de posição determinada, configurando-se, por isso, como condição essencial na relação mundo/linguagem”. Assim, fica evidente o fato de não haver linguagem sem ideologia e que o ser humano, mesmo sem tomar consciência, é um disseminador de ideias já cristalizadas por camadas sociais específicas, em um dado momento histórico-cultural.

Nesse sentido, os aspectos ideológicos são inerentes ao indivíduo inserido em um grupo social, onde mesclam atos de linguagem que objetivam o convencimento do outro por meio de discursos tomados como consensuais. Para Bakhtin (2006, p. 29), “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Logo, a ideologia é inerente à linguagem e ao seu contexto de uso. Assim, o falante faz determinadas escolhas para elaborar seu discurso e atingir determinado objetivo, perante seu interlocutor.

Entendemos, por conseguinte, que a realidade pode ser representada no seu sentido literal, como de fato se apresenta, ou pode ser refratada, ou seja, sofrer uma distorção para representar o pensamento do emissor que pretende usar o signo para situar em seu mundo. Bakhtin (2006, p. 30) afirma, ainda, que “tudo o que é ideológico possui um valor semiótico”. Destarte, o meme carrega um valor ideológico, exigindo do seu leitor uma resposta. É isso que faz esse tipo de texto ser lido, comentado ou compartilhado nas redes sociais, permitindo ao leitor que se faça um jogo com seu contexto social. Essa interação social possibilita a troca de ideologias harmoniosas ou conflitantes entre diferentes usuários de um signo ou mesmo entre o leitor e o próprio signo, como afirma Bakhtin (2006),

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Bakhtin (2006, p. 126) postula, também, que “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” Nesse prisma, o texto está sempre veiculando uma ideologia permeada na sociedade e promovendo o diálogo entre pensamentos iguais ou diferentes. Há, nesse caso, a compreensão de que todo enunciado surge de outro já existente, mesmo de forma inconsciente, somos divulgadores de ideias acabadas ou em processo de construção.

Se todo enunciado surge a partir de algo já existente e, também, permite surgir novos enunciados, no caso dos memes não se pode negar essa natureza dialógica, a qual está na base de sua produção e circulação, porque se não houvesse um já dito que facilitasse sua compreensão, não haveria razão para sua intensa e exaustiva circulação. Os memes, como manifestação de linguagem, mantêm um vínculo com a realidade social na qual são construídos. Portanto, é preciso contextualizá-los, para que se possa compreender a mensagem transmitida.

Por esse prisma, o sentido textual só é alcançado na interação entre enunciador e enunciatário, inseridos em um determinado contexto social e ideológico, como defende Barros (2011, p. 03) ao afirmar que “[...] descentralizado, o sujeito divide-se, cinde-se, torna-se um efeito de linguagem, e sua dualidade encaminha a investigação para uma teoria dialógica da enunciação”. Logo, não falamos mais em uma única voz, mas em várias vozes que formarão a completude do significado textual, como defende Neto (1975, p. 19): “Um galo sozinho não tece uma manhã. Ele precisará sempre de outros galos”.

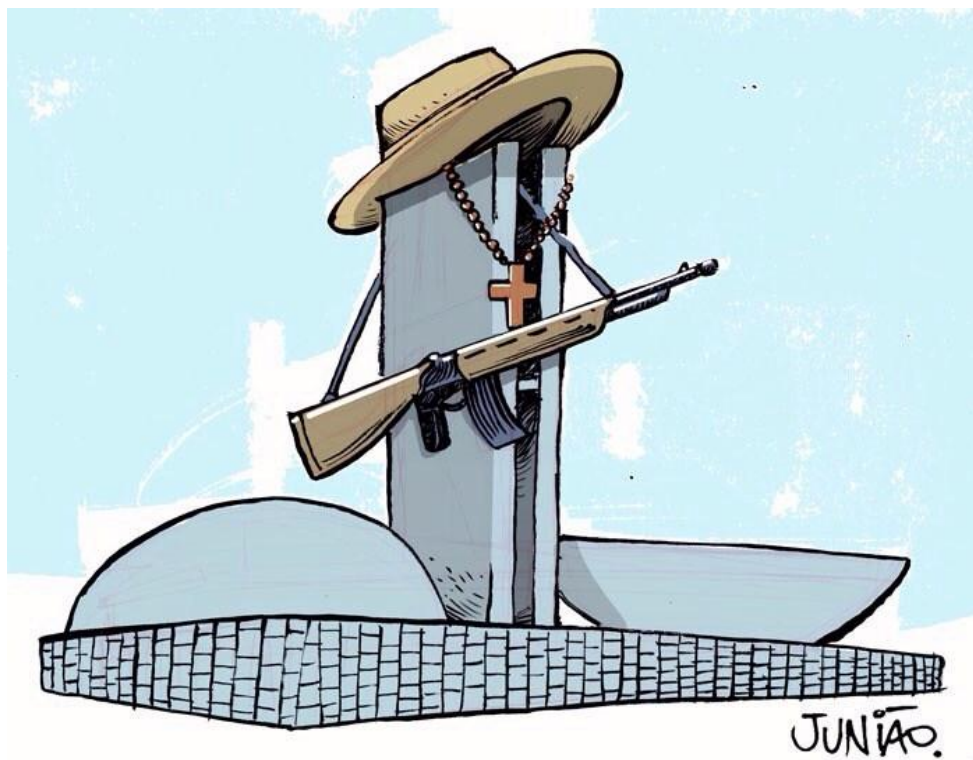
Dessa forma, fica em evidência o fato de o texto ser como uma grande colcha de retalhos, construída a várias mãos. Esse fato pode ser comprovado pelas análises realizadas com os memes, nos quais estão envolvidos o criador/enunciador e o leitor/enunciatário, podendo inverter os papéis no momento em que o leitor tomar conhecimento de seu papel no discurso responsivo e agir diante dele, emitindo sua opinião. Na internet, a mistura dessas vozes ainda é mais favorável, porque ao ser publicado, o texto veicula rapidamente e, em contato com outras ideologias interpretativas que podem polemizar, completar ou apenas responder à mensagem, vai adquirindo novos significados.

Fiorin (2006, p. 30) aponta três conceitos de dialogismo presentes na obra de Bakhtin:

- a) o dialogismo constitutivo que se relaciona ao modo de funcionamento da linguagem, destacando que todos os enunciados se constituem a partir de outros já existentes e que não está evidente na superfície discursiva;
- b) o dialogismo citante que incorpora e destaca a voz do outro no enunciado [...];
- c) o dialogismo que se concretiza a partir da relação do sujeito com os outros que o constituem, podendo ser de completude ou oposição.

Conforme este autor, “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006, p. 19). Dessa forma, os textos multimodais são dialógicos, pois podem propagar vozes ideológicas perpassadas pelo contexto, parodiando de forma a completar, criticar, fazer humor ou, simplesmente, comentar a voz alheia. Veremos isso na análise que procederemos sobre a charge multimodal a seguir.

Figura 6 – Charge do cartunista Junião⁵



Fonte: Site Junião (2015). Disponível em: <<https://goo.gl/b29wXu>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

A estrutura representacional da charge, criada pelo cartunista Junião para compor o artigo: “Sim, existe uma bancada da bala”, da advogada Gabriela Cunha Ferraz, exige dos leitores um conhecimento do cenário político sobre o congresso brasileiro, pois todos aqueles que não possuem conhecimentos prévios a respeito dessa temática política, não farão a

⁵ Esta análise multimodal veio a partir de uma atividade realizada na disciplina Texto e Ensino, ministrada pela professora doutora Maria Clara Maciel de Araújo, em 2017, no âmbito do ProfLetras, Unimontes.

relação da imagem com a bancada “BBB”, formada por parlamentares eleitos pelo povo, que se uniram e formaram esse quadro político, de comprometimento com os interesses da **B**ala (indústria armamentista); do **B**oi (ruralistas) e da **B**íblia (evangélicos). Portando, notamos a presença marcante do dialogismo entre quatro vertentes: o poder da indústria armamentista, representando a segurança; o poder do capital, revelado pelos ruralistas; a dominação pelo mecanismo da fé e, por último, a submissão do povo que elege representantes dominadores e cruéis.

Essa realidade está bem representada na charge, onde vemos o congresso nacional usando um chapéu, um crucifixo e empunhando uma arma. Esses três elementos estão relacionados, respectivamente, aos grandes latifundiários e produtores rurais, aos religiosos ocupantes de cadeiras no parlamento e a indústria armamentista, ditadura da política militar.

É interessante observar que a arma parece estar pronta para disparar, deixando explícito que o que importa são os interesses desses parlamentares e qualquer um que for contra será metralhado. Outro ponto interessante é que o congresso está “vestido”, de forma a reportar a figura de um homem tradicional, ruralista, extremista e cruel, simbolizando, assim, a ideologia do modelo de representante, que domina a política atualmente no país.

De uma forma geral, podemos depreender dessa charge que temos uma bancada de parlamentares eleitos pelo povo, no entanto, estes legislam em causa própria e de acordo com interesses, que não estão voltados para o bem-estar da população em geral. Esses interesses são motivados pelos altos financiamentos que tais políticos recebem, de empresas privadas, para suas campanhas. Essas empresas, por sua vez, precisam desses representantes no congresso para que seus interesses sejam defendidos.

Concluimos, portanto, que os textos multissemióticos estão inseridos em uma dada realidade sociocultural, na qual emergem vozes dialógicas que pretendem convencer o leitor de um determinado ponto de vista sobre a sociedade, exigindo, assim, respostas responsivas aos questionamentos tecidos pelo texto. É necessário, dessa forma, ligar os elementos discursivos ao contexto sócio-político em que o texto foi criado, para que possamos compreendê-los. Por isso, tornam-se imprescindíveis os trabalhos educativos, em sala de aula, com esse gênero textual, a fim de proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades leitoras nos estudantes, os quais poderão sofrer o seguinte processo defendido por Faraco (2009):

[...] a compreensão não é mera experiencição psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto (FARACO, 2009, p. 42).

O estudante precisa entender que o texto pode ser o mesmo, mas sua significação concretiza-se pelos conhecimentos prévios e de mundo, os quais são imprescindíveis para a efetivação da leitura e compreensão do texto. Assim, deverá tomar consciência da importância de uma boa leitura para futuras interpretações textuais. Afinal, conforme postula Bakhtin (2006), nossas palavras não são tomadas do dicionário, mas dos lábios dos outros. O autor Faraco coaduna com Bakhtin ao afirmar que “[...] nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” (FARACO, 2009, p. 84).

Dessa forma, tomamos as teorias postuladas por Faraco (2009) para realizarmos o fechamento dessa seção teórica:

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglósica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinda heteroglossia dialogizada (FARACO, 2009, p. 121).

Fica evidente, dessa forma, que todo discurso é dialógico e, ao mesmo tempo, semiótico. Exigindo dos estudantes uma nova postura para leitura e compreensão textual, cabendo, portanto, ao professor a preciosa tarefa de proporcionar momentos de estudos que privilegiem textos multimodais, os quais trazem à tona esses aspectos textuais. Sendo assim, nosso estudo se justificou ao levarmos o gênero meme, texto multimodal, para o espaço da sala de aula, a fim de oferecermos subsídios para uma real leitura multimodal e multissemiótica.

1.5 A construção semiótica redimensiona a compreensão do texto

Não há como negar o fato de vivermos inseridos em uma cultura da estética, na qual, por onde passamos, visualizamos uma gama imensa de *outdoor*, anúncios e imagens que prendem a atenção do leitor, convencendo-o a tomar determinada postura diante do lido. Dessa forma, torna-se necessário um conhecimento crítico em relação a esses gêneros textuais multimodais. Para melhor compreensão do processo semiótico que circunda esses textos imagéticos, estudaremos alguns conceitos defendidos pela Semiótica Social.

A Semiótica Social é tida como a ciência que trabalha com análise dos signos na sociedade, como as trocas de mensagens. Sendo movido por interesses dialógicos específicos. Para Hodge e Kress (1988), a semiótica é vista como:

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana (HODGE; KRESS, 1988, p. 261.).

Fica explícito, portanto, que a função da Semiótica Social é promover a compreensão dos signos portadores de uma mensagem em todas as suas formas de disseminação na sociedade. Coadunando, dessa forma, com Pimenta (2001), a qual faz a defesa de que a semiótica social seja a responsável por entender o processo comunicativo em seus aspectos verbais e não verbais.

Para Pimenta (2001), a Semiótica Social é a ciência responsável pela análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar as trocas das mensagens. Nesse sentido, a escolha dos signos para transmitir uma ideologia está ligada ao contexto social em que os interlocutores estão inseridos.

Nesse ponto, os memes são compreendidos como elementos multiplicadores de discursos disseminados na sociedade, sobre assuntos que interessam a comunidade, selecionando critérios, como a paródia, para representar um objeto/ideia em um dado contexto. Pimenta (2001, p. 186) afirma que “[...] na comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies, dada sua característica única de possuir dois tipos de repertórios separados de signos à sua disposição: o verbal e o não verbal”. Logo, compreender esse mecanismo intrínseco à comunicação é fundamental para a realização da leitura multimodal dialógica.

A abordagem da Semiótica Social discute alguns princípios semióticos relevantes para o entendimento do texto, dentre os quais Natividade e Pimenta (2009) destacam a noção de escolha de contexto e de funções semióticas para a construção do sentido textual. Essas autoras fazem a seguinte defesa “[...] quem gera um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representações e comunicação (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 22)”.

Dessa forma, o signo escolhido pelo locutor está ao seu serviço no sentido em que além de carregar uma carga ideológica de cunho sociocultural, objetiva convencer o interlocutor a respeito das ideias perpassadas pelos textos. Sendo assim, fica irrefutável o fato de os elementos semióticos não estarem restritos a um único aspecto da linguagem para construção de um processo comunicativo, podendo mesclar diferentes formas como a escrita,

a fala ou a imagem, permitindo a construção de diversos sentidos enunciativos. Sendo imprescindível, portanto, que, no momento da leitura, haja uma articulação com os diferentes significados sociais e culturais de cada elemento representado a fim de que a mensagem seja de fato compreendida pelo leitor, o qual possa ser capaz de interagir e posicionar frente às diferentes ideologias disseminadas pelos sujeitos sociais.

Para proceder à análise dos textos multissemióticos, torna-se necessário unir a imagem e o texto verbal ao contexto sociopolítico, que lhe confere sentido completo. O gênero meme, selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa, é constituído por códigos verbais e não verbais, em uma relação semiótica que pode influenciar na compreensão do texto, exigindo, assim, o acionamento de diferentes competências leitoras. O leitor crítico consegue ler conjugando esses dois códigos linguísticos para compreender o discurso que está sendo veiculado por meio desse texto multimodal, inserindo-o em um contexto sócio-político. Logo, nos planejamentos pedagógicos, devem ser priorizados os estudos com essa modalidade textual, a fim de que o estudante seja subsidiado com conhecimentos imprescindíveis para efetivação do seu papel enquanto ser social ativo.

Para Deely (1990), a semiose é o estudo da ação dos signos. Disso decorre a importância de absorvermos um pouco dessa teoria linguística como elemento facilitador da compreensão das semioses presentes nos textos multissemióticos, eleitos para suporte pedagógico de nossa pesquisa, colaborando com a aquisição das habilidades leitoras dos nossos estudantes. Conforme Deely (1990):

As interações subjetivas, tanto físicas quanto psíquicas, estão sempre envolvidas na ação dos signos, mas elas circundam a semiose por serem seu contexto e condição, isto é, elas estão aquém da ação dos signos propriamente dita. Em outras palavras, enquanto a ação dos signos sempre envolve interações dinâmicas, as interações dinâmicas nem sempre envolvem a ação dos signos (DEELY, 1990, p. 43).

No estudo dos memes será considerada a relação de interação entre os signos verbais e não verbais para promoção das interações entre os leitores, no aspecto físico, pelo contato com os textos, e no plano psíquico, pelo diálogo com o discurso do outro, confirmando, assim, o pensamento Deely (1990) sobre a semiose emergir na fronteira entre o que é e o que pode ser ou o que poderia ter sido. Nesse prisma, leva-se em conta o contexto em que o texto está inserido para uma adequada análise dos fatos retratados por ele.

O leitor de textos digitais tem consciência de que, para compreender a mensagem transmitida pelo texto multimodal e multissemiótico, precisa analisar não somente o texto verbal, mas também as cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a

perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, as escolhas lexicais. Esses recursos semióticos são relevantes para a construção dos diversos significados discursivos no texto.

Ao discorrermos sobre textos multimodais, torna-se imprescindível o estudo referente à teoria da multimodalidade defendida por Kress e Van Leeuwen (2006), em sua obra intitulada *Gramática do Designer Visual*. Esses autores definem a multimodalidade como sendo a área de estudos que tem como objetivo analisar os modos semióticos inseridos no processo de elaboração do significado e transmissão da mensagem. Coadunando com esses teóricos, Oliveira (2013) postula que:

A multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem a linguístico, o visual, o gestual. Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

A multimodalidade, portanto, está ligada ao modo como os textos são apresentados ao leitor, destacando os códigos verbais e não verbais, como os gestos, as expressões faciais, os movimentos e a disposição do próprio texto em seu suporte, objetivando a efetivação da comunicação. No campo dessa teoria, há a presença de jogos de linguagens, envolvendo a escrita, as imagens, cores e elementos gráficos significativos, além da constante sonoridade percebida nos textos. Tudo isso se junta para cumprir um propósito comunicativo que envolve o contexto social em que os leitores estão inseridos.

Nesse sentido, o contexto sociocultural torna-se fundamental para promover a compreensão do sentido pretendido pelo locutor ao elaborar seu processo de comunicação e interação com o outro. Necessário é, portanto, que o emissor e o receptor, envolvidos em um processo de comunicação, possam ler a mensagem transmita no diálogo observando todos os aspectos textuais.

Kress e Van Leeuwen (2006) propõem a Gramática do Design Visual (GDV), com o objetivo de desenvolver uma metodologia adequada para a análise dos textos multimodais e promover, então, a compreensão da construção de significância textual. Nesse viés, tanto a Semiótica Social quanto a teoria da Multimodalidade têm como base teórica a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1994), a qual percebe a linguagem como um recurso construtor de significado em contextos específicos, com diferentes modos de construção do sentido transmitido pela mensagem, veiculada pelos diferentes elementos textuais. Dessa forma, A GSF estabelece três metafunções para leitura e interpretação dos textos multimodais,

objetivando a análise entre forma e significado dentro de um contexto global do texto, no que a GDV adapta no estudo dos textos multimodais, especialmente os visuais. O quadro 01 apresenta a síntese de alguns aspectos defendidos pela teoria da multimodalidade, proposta por Lovato (2010), tecendo uma correspondência entre as metafunções descritas por essas duas gramáticas.

Quadro 1 – Metafunções na GSF e na GDV

GSF	GDV	
Ideacional (léxico-gramática)	Representacional (Intra-imagem)	Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem, estabelecem as relações construídas entre os elementos retratados.
Interpessoal (relações sociais)	Interacional (Inter-imagem)	Estruturas visuais responsáveis pela relação entre os participantes. Elas estabelecem a natureza da relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (estruturação da mensagem)	Composicional (Intra-imagem e inter-modal)	Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade).

Fonte: Lovato (2010, p. 11).

Pela análise dos elementos presentes nesse quadro, fica evidente a semelhança entre as teorias defendidas pelos defensores da GSF e os da GDV, as quais se diferenciam, fundamentalmente, pelo objeto de estudo: enquanto a aquela se preocupa com os aspectos verbais do texto, a esta se volta para o estudo dos recursos semióticos utilizados para transmissão da mensagem.

O uso da nomenclatura “multimodalidade” está, intrinsecamente, ligado à GDV, por isso, demos um destaque maior ao estudo realizado por Kress e Van Leeuwen (2006), uma vez que sua teoria nos serviu como aparato teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual objetivo, fundamentalmente, trabalhar com os recursos semióticos presentes nas imagens, memes.

Sendo assim, foi imprescindível nos debruçarmos sobre a teoria da Semiótica Social, culminando nos aportes teóricos da Multimodalidade, com intuito de compreendermos melhor o funcionamento e as exigências dos textos multissemióticos, no campo da leitura crítica, para a realização de ações interventivas capazes de promover o multiletramento multimodal, preparando os estudantes para a aquisição de novas competências leitoras. Estudamos, por conseguinte, as seguintes categorias da GDV, expostas no quadro 2, as quais orientaram nosso trabalho:

Quadro 2 – Categorias da GDV

SELEÇÃO DE CATEGORIAS ⁶	
Estrutura representacional	• Participantes representados. • Participantes interativos.
Significado interacional	• Contato: olhar de Oferta e olhar de Demanda. • Distância social: plano fechado, plano médio, plano aberto.
Significado composicional	➤ Valor da informação no significado composicional: • Elemento dado e elemento novo. • Elemento ideal e elemento real. • Elemento do centro e elemento da margem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), os textos compostos por imagens necessitam ser lidos observando alguns elementos estruturais relevantes para a construção do sentido da mensagem. Nesta investigação, tratamos dos elementos mais significativos para atingirmos nossa meta, trabalhar com os textos multimodais. Fizemos, então, uma síntese explicativa acerca dos conceitos presentes no quadro 02, que aborda algumas categorias da GDV.

A *estrutura representacional* está veiculada às estruturas de construção visual da cena retratada, tais como as ações e comportamentos dos personagens, as circunstâncias em que ocorrem os fatos da narrativa e as relações existentes entre os objetos e as pessoas envolvidas na história.

Nesse contexto, surge a figura de dois importantes elementos: o *participante representado*, ligado ao objeto da comunicação. Está inserido na composição textual, podendo ser uma pessoa, objeto, animal ou lugar e o *participante interativo*, o qual age no momento da comunicação, falando e ouvindo, escrevendo e lendo, criando ou vendo imagens. Representa o participante real. Kress e Van Leeuwen (2006) defendem que o *participante interativo* precisa ser humano ou ter características humanas.

Quanto ao *significado interacional*, é responsável pela relação entre os participantes da narrativa. Esse plano para análise da mensagem é definido por alguns aspectos ressaltados no texto imagético, dentre esses elementos básicos, destacamos nesta investigação os seguintes:

- a. *Contato*: essa dimensão de análise textual é determinada pelo olhar dos participantes e pode ser de dois tipos: *olhar de oferta*, em que há marca de distanciamento, já que o *participante representado* não olha diretamente para o *participante interativo*. No

⁶ As categorias da GDV selecionadas para análises neste trabalho foram ministradas pela professora doutora Maria Clara Maciel de Araújo, na disciplina Texto e Ensino, no ProfLetras, Unimontes, em 2017. Categorias abordadas por Azevedo (2015).

olhar de oferta o *participante representado* é visto pelo observador como objeto de contemplação e admiração. Já no *olhar de demanda*, há uma relação imaginária entre os participantes. O *participante representado* olha diretamente para o *participante interativo*, exigindo deste uma reação, uma resposta, uma interação direta com o dito no texto.

b. *Distância social*: é a relação imaginária estabelecida pelo enquadramento da imagem, podendo demonstrar um contato social próximo ou distante entre os participantes. Há três formas para marcação dessa distância: o *plano fechado*, onde a imagem revela a cabeça e os ombros do *participante representado*, marcando, assim, uma relação mais próxima entre ele e o leitor, evidenciando, dessa maneira, uma intimidade entre os participantes; o *plano médio*, em que demonstra uma relação social mediana entre os participantes por mostrar o *participante representado* até os joelhos, explicitando certo distanciamento; e, por fim, o *plano aberto*, no qual é exibido todo o corpo do *participante representado* e, também, fotografa o ambiente onde o *participante representado* encontra-se. Dessa forma, ressalta uma marcação do distanciamento social total entre os participantes, como se os fatos narrados fossem desconhecidos pelo *participante interativo*.

Ao se tratar do *significado composicional*, o qual faz referência à estruturação e composição dos elementos e participantes para formação do texto, é necessário ressaltar os seguintes aspectos, quanto ao *valor da informação* – modo como a informação será disposta na página. Tomando como base a sociedade ocidental, a qual pratica a leitura e escrita da esquerda para a direita da página e do lado superior para o inferior, Kress e Van Leeuwen (2006) postula que os elementos textuais assumem determinados valores, conforme o lugar que ocupam na estruturação da mensagem, desde as disposições na página. Nesse contexto, precisam ser explicitados os seguintes traços textuais:

- a. *Elemento dado*: é a informação posicionada no lado esquerdo da página e já conhecida e aceita pelos participantes.
- b. *Elemento novo*: são os elementos posicionados no lado direito da página, trazendo informações novas, não conhecidas ou aceitas pelos participantes. Pode indicar, ainda, que se trata de um elemento que deve ser analisado cuidadosamente pelo leitor, com intuito de apreender a mensagem pretendida pelo texto.

- c. *Ideal*: é a informação mais importante, dominante e idealizada que as demais, localizada no topo da composição, ângulo superior.
- d. *Real*: elemento situado na base, ângulo inferior, considerado menos importante e sem natureza dominante, por trazer uma informação mais específica e detalhada, sendo até mesmo já conhecida pelo leitor.
- e. *Centro*: é o elemento responsável por veicular o núcleo da informação, a parte posta em destaque no texto.
- f. *Margem*: são os elementos posicionados ao redor da área central, apresentando relação de subordinação, suporte e dependência ao elemento central, podendo significar desvios de atenção.

Essa teoria da multimodalidade foi aplicada na leitura no Anúncio dos amortecedores Monroe, publicado na revista Cláudia (2015), como demonstração de como ensinar a ler os textos multissemióticos, no cotidiano escolar. É necessário ressaltar, contudo, que os estudantes poderão realizar uma leitura superficial, diferente da realizada neste trabalho, devido à faixa etária cognitiva em que se encontra e os conhecimentos prévios já adquiridos, no entanto, com o tempo, torna-se habitual o acionamento de estratégias cognitivas para realização da leitura multimodal.

O importante é perceber e valorizar a percepção dos estudantes durante as ações para leitura e interpretação textual. O educador deve estar ciente de que há elementos multimodais fáceis de serem percebidos nos textos, contudo, existem, também, outros elementos, os quais poderão apresentar maior grau de dificuldade para percepção e compreensão dos significados pretendidos. Por isso, os trabalhos com os textos multimodais precisam ser mediados pelo professor, em um processo contínuo e detalhado, a fim de que possa surtir os efeitos esperados, no desenvolvimento do letramento semiótico.

A respeito dessas discussões, Coscarelli (2005, p. 14) assevera que “[...] formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. Nesse viés, torna-se necessário o desenvolvimento de metodologias interventivas, inseridas no contexto sociocultural dos estudantes, a fim de que a escola possa, de fato, preparar seres humanos conscientes, para uma vivência social crítica e atuante.

Sendo assim, devido à conscientização a respeito da nossa missão de mediar o conhecimento, o alvo da nossa pesquisa é a leitura crítica de textos multimodais, tendo o meme como gênero textual selecionado para os estudos, por sua característica, fortemente,

multimodal e, também, por nos permitir abordar a temática da dialogicidade, propagadas por esse texto.

Figura 7 – Anúncio dos amortecedores Monroe⁷

Tudo fica velho

até seus amortecedores

MONROE
OE Spectrum

Os amortecedores fazem parte da suspensão do seu carro e quando eles ficam velhos comprometem o conforto e, principalmente, a segurança.

Verifique seus amortecedores a partir dos 40.000 km rodados e se precisar trocar, vá sempre de Monroe.

Monroe, a líder mundial em amortecedores.

SAIBA MAIS SOBRE A SUSPENSÃO DO SEU CARRO.

AMORTECEDORES
MONROE

RESPEITE OS LIMITES DE VELOCIDADE.

3 ANOS
MONROE
GARANTIA DE ATÉ 3 ANOS OU 60.000 KM

TENNECO
www.monroe.com.br
0800-166-004

Fonte: *Cláudia*, n. 4, ano 54, p. 129, abr. 2015.

Esse anúncio dos amortecedores faz parte da campanha “Tudo fica velho” e foi publicado em uma revista dedicada ao público feminino. Ele é um legítimo representante do texto multimodal, uma vez que sua construção semiótica participa da elaboração da

⁷ Essa análise multimodal veio a partir de uma atividade realizada na disciplina Texto e Ensino, ministrada pela professora doutora Maria Clara Maciel de Araújo, em 2017, no âmbito do ProfLetras, Unimontes.

completude de sentido da mensagem transmitida, a qual é convencer a mulher a adquirir um produto Monroe. Percebemos, instantaneamente, que foram utilizados elementos pertencentes ao universo feminino, como o esmalte, no topo do anúncio.

Seguindo o pensamento estereotipado de que as mulheres não dominam os conhecimentos relativos aos carros, mas entendem somente de assuntos domésticos, há um texto curto, do lado esquerdo, explicando a necessidade de trocar os amortecedores do veículo, partindo do pressuposto de que as leitoras, para os quais o anúncio é destinado, ou seja, as mulheres, não possuem esse conhecimento prévio.

As cores usadas no anúncio demonstram que o texto verbal e o texto não verbal estão intrinsecamente relacionados. Por exemplo, a cor predominantemente amarela faz alusão à cor amarela do semáforo, indicando que o condutor do veículo precisa ter atenção tanto no trânsito quanto na troca dos amortecedores. A cor vermelha do esmalte, posicionado logo após a curva, indica sangue, aludindo ao perigo devido ao desgaste dos amortecedores, além de ser uma cor presente no semáforo, que significa “pare”, alertando o leitor ao cuidado que se deve ter com os amortecedores do veículo. Há, ainda, o indicativo de que o esmalte, assim como os amortecedores, fica velho, dessa forma, ambos precisam ser trocados. Esses elementos, presentes no anúncio em análise, revelam a importância da junção dos diferentes modos semióticos para elaboração e compreensão do significado veiculado pela mensagem textual.

Quanto à estrutura representacional, compondo os *participantes* representados, temos a imagem da rodovia, do amortecedor Monroe, o vidro de esmalte derramado, o pano de fundo amarelo e a própria disposição do texto verbal. Cada item desses faz parte das estratégias utilizadas para convencimento do leitor. O *participante interativo* produz ou consome a imagem, portanto, na figura em análise, consideramos como participantes interativos o leitor e o produtor do anúncio, que é a empresa Monroe.

Em relação à distância social, o *plano é aberto*, já que a figura do esmalte e a imagem da rodovia são representadas em sua totalidade, sem utilização de *close*. Esse enquadramento aberto representa a relação que há de impessoalidade entre o participante representado e interativo.

No campo do significado composicional, o *valor da informação* diz respeito à localização dos elementos na imagem. No eixo horizontal, a informação dada, que, geralmente, encontra-se do lado esquerdo da figura, representa uma informação conhecida, sendo que, no anúncio em análise, o *elemento dado* são os amortecedores Monroe. O

elemento novo, a informação que ainda não é conhecida, é a garantia de três anos dos amortecedores.

No eixo vertical, a informação localizada no topo da imagem é mais importante, sendo, portanto, *ideal*. Já a informação contida na base da figura é a *real*, menos dominante. Assim, ressaltamos na base da imagem a presença dos amortecedores Monroe e o início da rodovia como o fato real da vida do participante interativo e na parte superior localiza o fato ideal, o alerta para trocar os amortecedores e preservar a vida, mostrado por meio da imagem do esmalte derramado e da grafia gigante do título da campanha que mostra que tudo fica velho, portanto, até os amortecedores envelhecem e necessitam de troca.

Os elementos localizados no centro da imagem são responsáveis por difundir as informações, enquanto os elementos representados à margem são subordinados à imagem central. No anúncio analisado, as imagens centrais são os amortecedores Monroe e a rodovia, representando o trânsito como chave para a divulgação do produto anunciado, convencendo o leitor de que não há tráfego seguro sem os amortecedores Monroe e mostrando, dessa forma, que os outros elementos contidos na figura merecem menor destaque.

Ao utilizar de todas as estratégias analisadas para elaboração da mensagem textual, esse anúncio publicitário multimodal busca chamar a atenção das mulheres para a necessidade de trocar os amortecedores do carro, quando não mais estiverem em condições de garantir conforto e segurança e que a melhor escolha será pelos amortecedores Monroe.

Como foi possível percebermos na análise feita com esse anúncio, os textos multimodais constituem elemento bastante significativo para a apropriação de conhecimento, pois além da leitura verbal, podemos, também, ler as imagens, cores, sons, entre outros recursos presentes em tais textos. Outro fator importante é que o uso distinto dos diversos canais de apropriação de conhecimentos contribui para potencializar a cognição, fazendo com que os estudantes obtenham maior êxito na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Com a possibilidade de utilizarmos os conhecimentos proporcionados pela GDV para análise dos textos multimodais, fica evidente que é imprescindível explorar a produção de sentidos que os modos semióticos possibilitam nesses textos, dentro de um contexto social, para reconhecimento de outros modos semióticos da mesma importância que, quando unidos, permitem uma melhor interpretação e entendimento do texto lido. Assim, pensando nos textos multissemióticos veiculados em nossa sociedade, um letramento específico, multimodal, passa a ser uma urgência nos planejamentos pedagógicos, especialmente no conteúdo de língua portuguesa. Os indivíduos necessitam de motivação para se tornarem leitores conscientes do seu papel no processo da comunicação.

1.6 Multiletramentos: lendo a vida

São inegáveis as influências tecnológicas sofridas pelos estudantes no atual contexto mundial, em que há intensa disseminação de ideias, reconfigurando o processo e espaço de comunicação e interação entre os indivíduos. Dessa forma, a escola não poderá manter-se distante dessa realidade que exige um novo olhar sobre os mecanismos adotados pelos educadores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse contexto, torna-se imprescindível pensar no planejamento de atividades que visem ao multiletramento, a partir de diferentes contextos.

Para Soares (2012, p. 47), “[...] letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ainda, conforme essa autora, “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2012, p. 72)”. Ser letrado, nesse viés, é desenvolver competências promotoras do uso adequado da leitura e escrita no meio sociocultural.

Rojo (2012) contrapõe os conceitos de letramentos múltiplos ao do multiletramento. No entendimento dessa autora,

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

É nessa perspectiva que trabalhamos com o gênero meme: em uma construção de letramento não só individual, mas também coletiva, na qual os aprendizes, em um contexto específico, marcado pelo uso do *WhatsApp* para publicação, leitura e debate com esses textos, fossem construtores do seu próprio letramento, aprendendo em uma situação real de comunicação. A leitura, aqui, foi vista “[...] como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79).

Esse conceito de leitura aproxima-se mais do nosso foco de pesquisa, porque está intrinsecamente ligado ao evento do multiletramento. A escrita atual vem adquirindo um novo significado para se adequar às transformações impostas pela era digital. Os textos estão

tornando-se cada vez mais multimodais, nos quais coexistem mais de um modo semiótico e exigem multiletramentos para uma efetiva inserção do aluno nesse novo espaço de aprendizado. Como os memes exigem a ativação dessas habilidades leitoras, ratifica-se nossa escolha para desenvolvermos esta pesquisa tomando como objeto de análise esse gênero textual.

Conforme postula Araújo (2007), o uso da tecnologia em práticas letradas pode ser explorado para promover mudanças sociais. É o que este trabalho almeja: oferecer subsídios para uma leitura crítica que possa alterar as vivências dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de algumas habilidades leitoras para interação no modelo de multiletramento digital, vivenciado na sociedade atual.

Segundo Araújo (2007, p. 186), “[...] o uso eficiente das ferramentas de busca, a hiperleitura e a construção de sentido a partir da integração de múltiplas linguagens passaram a ser habilidades necessárias, mesmo para a aquisição de conceitos acadêmicos”. Fica evidente, portanto, o fato de que em todas as esferas sociais, o uso do hipertexto está reconfigurando o ato de ler e compreender o texto e, com isso, exigindo a busca por novos métodos educacionais, a fim de que o leitor seja capacitado para enfrentar os desafios do mundo digital. Esse autor defende, também, que:

Habilidades de leitura, tais como: compreensão global de texto, emissão de opinião e produção de inferências, também apresentaram uma sistemática vantagem em formatos de hipertexto em relação a formatos contínuos. Embora muitas descobertas ainda precisem ser realizadas para aprofundar a influência do hipertexto na leitura, esses primeiros resultados sinalizam para a necessidade de os professores ensinarem estratégias de leituras para compreensão de hipertextos, pois as práticas de enunciação digital mobilizam competências e habilidades próprias para selecionar e filtrar as informações, por exemplo (ARAÚJO, 2007, p. 202).

Fica evidente, portanto, a urgência quanto à reflexão acerca das práticas pedagógicas, procurando adequá-las às exigências surgidas a partir de um perfil diferenciado de leitor: o hiperleitor, ou seja, o leitor com habilidades para realização das leituras disseminadas, especialmente, pelas tecnologias digitais, os textos multimodais.

Os textos multissemióticos são os que envolvem uma mistura de elementos, como linguagem verbal, imagens, arranjos de diagramação, cores e sons, transmitindo significado ao ato de ler. Ele está presente em todas as esferas da sociedade e, com o advento das TDIC, tendem a expandir cada vez mais, exigindo novos letramentos e promovendo transformações nos meios educacionais. Na sociedade imagética, não podemos ensinar a leitura sem oferecermos um novo olhar sobre os textos visuais, multissemióticos. Acerca dessa temática, Rojo (2012) tece a seguinte argumentação:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Com o advento e disseminação da teoria da multimodalidade, o estudante vem se deparando com novas formas de representações textuais e essa realidade exige novas posturas e habilidades leitoras para promoção de uma efetiva compreensão textual. É a escola, portanto, responsável para promover práticas de convivência direcionada com os mecanismos multimodais que permeiam os textos, a fim de oferecer ao seu corpo discente a possibilidade de desenvolvimento de técnicas apropriadas para reconhecimento e análises desses textos.

Kleiman (2005) denomina esse acontecimento de evento de letramento, quando a escola trabalha voltada para atender a necessidade sociocultural do aluno, aproximando o trabalho de leitura da realidade do educando. Para essa autora,

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (KLEIMAN, 2005, p. 23).

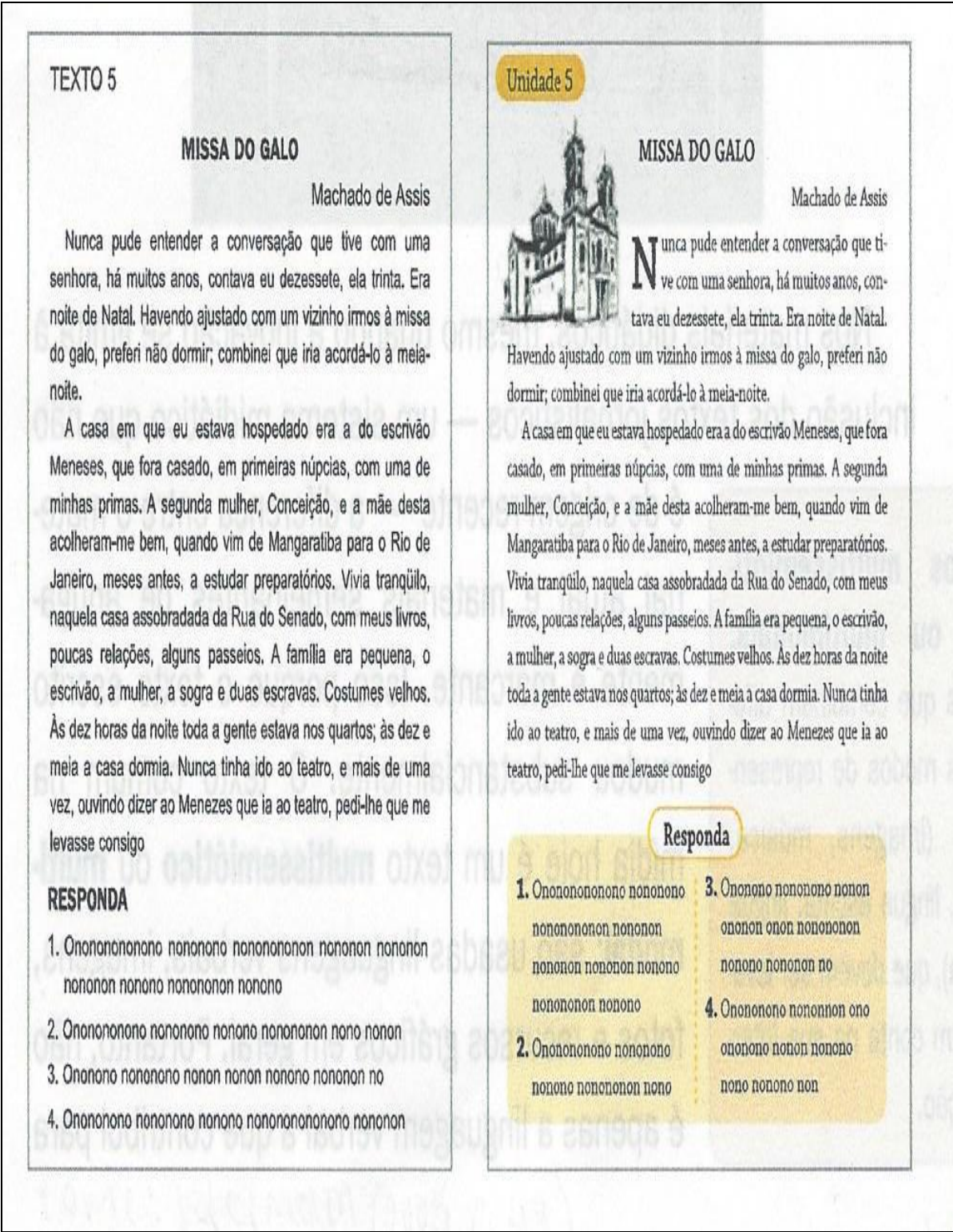
As ações pedagógicas, direcionadas ao letramento, incentivam o trabalho em equipe, objetivando a troca de experiências capaz de promover o multiletramento, em um contexto mais próximo da realidade cotidiana do estudante. Os próprios livros didáticos, os quais priorizavam os textos unicamente verbais, estão modificando suas publicações para atender à demanda em volta do estudo que vise ao multiletramento, exigência urgente na sociedade midiaticizada e imagética. Os recentes aparatos educativos estão buscando metodologias inovadoras e promotoras do prazer em multiletrar. Esses manuais vêm promovendo o que Kleiman (2005) defende ao afirmar que:

[...] as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição (religiosa, familiar) (KLEIMAN, 2005, p. 25-26).

Dessa forma, o ensino produtivo procura mesclar a teoria com a prática para promoção de um aprendizado situado e significativo. Podemos observar como os manuais didáticos já evoluíram, procurando adequar suas teorias ao mundo do estudante. Isso vem contribuindo com o planejamento do professor de língua portuguesa, uma vez que o educando sente-se

motivado para realização do processo de leitura e compreensão textual. A figura 08, a seguir, descreve esse processo de evolução dos livros didáticos e mostra como a leitura pode ser mais atrativa.

Figura 8 – Evolução dos livros didáticos: o texto multimodal



Fonte: Kleiman (2005, p. 49).

Nessa figura 8, percebemos a presença da imagem de dois textos: um com predomínio verbal, da década de 1970, e outro que trabalha com o realce da multimodalidade para promover o multiletramento. Neste há a presença da imagem de uma catedral, o destaque das cores e até mesmo a disposição do texto no papel. Essa nova modalidade de escrita, conjugando diferentes semioses, é mais atrativa e dinâmica para o leitor, embora o conteúdo verbal seja o mesmo.

As estratégias de leitura envolvendo a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio para atingir um determinado objetivo de leitura, como desenvolver no estudante habilidades de maior apreensão das informações textuais, são mais interessantes e atrativas quando, como no texto da unidade 5, mesclam o texto verbal com outras possibilidades semióticas para elaboração da mensagem e isso exige novas formas de planejamento pedagógico, como afirma Kleiman (2005, p. 28), “[...] quando mudam os objetivos, mudam também as estratégias de leitura”. Nesse sentido, o texto multimodal torna-se peça fundamental para o trabalho de incentivo à leitura, em sala de aula.

1.7 O hipertexto: novos rumos para a leitura

O hipertexto teve sua origem nas ideias propagadas por Vannevar Bush, o qual era um matemático e físico, diretor de uma agência civil conhecida como *Office of Scientific Research and Development*, cuja missão era firmar contratos de pesquisa e inovação com empresas privadas e universidades. Além disso, era autoridade política nos EUA e escreveu relatórios sobre o investimento milionário desse país em desenvolvimento e pesquisa no século XX. Bush escreveu um artigo intitulado “*As We May Think*”, publicado na revista *The Atlantic Monthly*, em 1945, o qual falava sobre as descobertas e invenções que fariam o homem viver melhor. Logo após, conforme Ribeiro (2006),

Bush publicou o artigo seminal da máquina de arquivar memória, na verdade, uma espécie de microfilme extensor de memória (Memex), que não serviria apenas para guardar, mas que teria uma maneira inteligente de indexar e buscar, em caso de necessidade, a informação solicitada (RIBEIRO, 2006, p. 04).

A partir da criação do *Memex (Memory Extension)*, ou seja, extensão da memória, a qual prestaria ao papel de estruturar e organizar o conhecimento, com possibilidade de pesquisa e acesso rápidos. De acordo Leão (1999, p. 19), “[...] no *Memex* a consulta era feita a partir de elos associativos, assim o usuário podia construir seu trajeto de leitura de acordo com seu interesse”. Lamentável tal projeto não ter sido desenvolvido, mas ficou a ideia como

herança para o futuro. Uma vez que, segundo Landow (1992), no artigo “*As We May Think*”, Bush já promovia a ideia de blocos de textos unidos por elos, conexão, trajetos e trama para descrever seu novo pensamento sobre textualidade.

Em 1965, o cientista Theodor Nelson lançou o projeto “*Xanadu*”, objetivando disponibilizar toda a literatura mundial em uma rede de publicação hipertextual universal e instantânea. Assim, conforme Lévy (2000), o hipertexto surgiu para expressar a ideia de uma escrita/leitura não linear em um sistema de informática, quebrando os paradigmas existentes.

Já em 1969, a Internet surge nos Estados Unidos e em 1991 nasce a WWW (*world Wide Web*), sendo a parte da internet construída a partir dos princípios do hipertexto. Conforme Leão (1999) A *Web* baseia-se numa interface gráfica e permite o acesso de dados diversos, como textos, músicas, sons, animações, filmes, etc. Devido à facilidade que sua interface oferece, a *Web* vem crescendo de forma vertiginosa e ocupando cada vez mais espaço no ensino e aprendizado. Leão afirma que:

Pesquisar na WWW é ao mesmo tempo se encontrar nas multiplicidades e se perder; é avançar e recuar o tempo todo; é não mais separar e ao mesmo tempo, com todas as forças tentar distinguir; é o ilimitado e o limitado que tentam se manifestar e se confundem [...] (LEÃO, 1999, p. 25).

Fica exposta, dessa maneira, a inegável contribuição que a internet oferece para o trabalho com o hipertexto que, ainda, é um conceito de trabalho novo para os educadores.

Quanto ao conceito do hipertexto, diversos autores procuram cumprir tal ofício. Para Lévy (1993) e Fachinetti (2005), o hipertexto recebe a seguinte conceituação:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos se hipertextos. Do ponto de vista funcional, [...] um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação (FACHINETTO, 2005, p. 03).

Esses “nós” tratados por Lévy (1993) são os que atualmente conhecemos por “*links*” ou “*Hiperlinks*”. Os ícones que, ao clicar, dão acesso às diferentes informações constantes nos hipertextos. Como notamos na citação acima, o hipertexto, também, é tido como um programa digital que serve para organizar os blocos textuais, favorecendo o acesso ao conhecimento.

É fundamental citar, também, o conceito de hipertexto defendido por Xavier (2010, p. 208), postulando que “por hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível de

linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

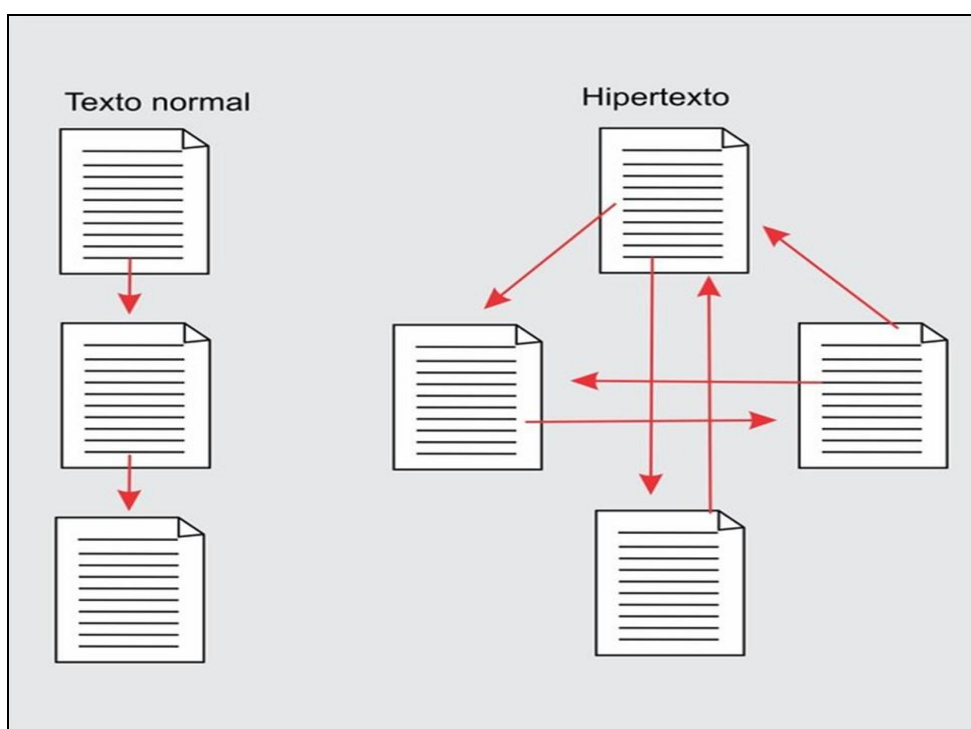
Sendo assim, o hipertexto adiciona um novo sentido ao seu conceito: o lado da multissemiótica e multimodalidade que perpassam esse tipo de texto. Este conceito aproxima mais do propósito da nossa pesquisa, o qual reside em trabalhar à leitura dos textos multimodais. Segundo este autor:

A pluritextualidade é novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, eleitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais. A fusão dos diversos recursos das várias linguagens em uma só tela de computador acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura provoca um construtivo, embora volumoso, impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura (XAVIER, 2010, p. 214).

Essa afirmação colabora com nossa pesquisa no aspecto da multimodalidade, a qual defende a possibilidade de exploração dos elementos semióticos presentes no texto para a efetivação de uma leitura produtiva e crítica.

Assim como a multimodalidade, é inegável a presença da hipertextualidade tanto nos textos impressos como nos digitais, embora sejam mais perceptíveis nestes. As principais diferenças entre esses dois tipos textuais estão representadas pela figura 9:

Figura 9 – Texto “normal” x hipertexto



Fonte: Pimentel. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/hipertexto.html>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

Ressaltamos a linearidade seguida pelo texto impresso e a não linearidade do hipertexto digital. Neste, o leitor pode ser mais autônomo em seu processo de leitura, construindo sua própria trilha na busca do conhecimento. O leitor torna-se, assim, um coautor do texto, pois constrói tramas paralelas de acordo com seu interesse.

Como afirmamos anteriormente, o hipertexto não está somente na internet. Um livro de formato tradicional também pode ter sua estrutura interna em forma de hipertexto, como as enciclopédias e os dicionários que apresentam estrutura hipertextual, uma vez que indicam outros verbetes que complementam a consulta do leitor. Nesse sentido, em sua reflexão sobre a deslinearização do texto, surgida a partir das TDIC, Xavier (2010), corroborando com estudos de Coscarelli (2009), aponta que a recepção não hierárquica do texto não chega a constituir uma revolução radical implantada pelo hipertexto. Segundo Xavier (2010), o texto impresso também contém uma linguagem hipertextual, haja vista as notas de rodapé, índices remissivos, a disposição do texto verbal e imagens no papel, entre outros elementos multimodais, que oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados. Para este autor, “[...] a inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção” (XAVIER, 2010, p. 213). Daí a necessidade de se trabalhar com esses novos formatos textuais, para que o estudante seja, efetivamente, habilitado para condução eficaz do percurso de uma leitura compreensiva.

Quanto às características do hipertexto, tomaremos as teorias de Koch (2005, p. 64) para compormos o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Principais Características do Hipertexto

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO	
CARACTERÍSTICAS	SIGNIFICADOS
Não-linearidade	Considerada a característica principal, diz respeito à liberdade de escolha que o leitor tem para construir seu próprio caminho de leitura textual.
Volatilidade	Natureza virtual do suporte, que pode proporcionar mudanças textuais rápidas.
Espacialidade topográfica	Trata-se do espaço sem limites definidos, não hierárquico, nem tópico da escrita/leitura.
Fragmentariedade	Natureza de não possuir um centro regulador imanente.
Multissemiose	Absorção de diferentes aportes sógnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura, palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais.
Interatividade	Natureza intrinsecamente polifônica e intertextual; relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real.
Descentração	Há um deslocamento indefinido de tópicos, embora não se trate, é claro, de um agregado aleatório de fragmentos textuais.

Fonte: Fachinetto (2005, p. 12).

Os dados presentes no quadro 3 confirmam a descrição que o Aurélio (2011, p. 483), dicionário da língua portuguesa, faz sobre o hipertexto: “[...] tecnologia no computador, documento com texto, figuras, etc., que permite acesso direto a outros documentos ou figuras, com um simples clicar do *mouse*”. Portanto, são textos que modificam o ato de ler e escrever, como postula Coscarelli (2009):

Escrever é um ato diferente, mesmo da datilografia, pois podemos cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens com muito mais facilidade que antes e, além disso, hoje podemos salvar, inserir sons e animações, além de usar links que podem nos levar diretamente a outros textos, a filmes, músicas ou imagens (COSCARELLI, 2009, p. 552).

Nesse aspecto, o estudante precisa buscar seu próprio conhecimento por meio da interação entre os diferentes tipos de linguagens, tendo o professor como mediador do conhecimento, ao promover diferentes possibilidades para aquisição dessas habilidades leitoras, uma vez que “letrar digitalmente” significa desenvolver ações educativas que permitam aos estudantes participarem de práticas sociais de leitura e escrita no contexto digital, como defende Coscarelli (2009):

O hipertexto exige busca, navegação, que são habilidades que não costumamos desenvolver em nossos alunos. Não ensinamos os estudantes a navegar nos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias nem nas bibliotecas, normalmente entregamos a eles o texto que precisam ler e não os fazemos procurar por textos. Na internet, buscar é importante. Os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, além de ser capazes de localizar informações, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, entre outras (COSCARELLI, 2009, p. 553).

Pelo exposto, fica evidente que os professores podem trabalhar com os estudantes os hipertextos digitais e os impressos, destacando os diferentes elos entre textos, como imagens, gráficos, tabelas, vídeos, animações e sons. Poder explorar um poema, contando com um fundo musical, por exemplo, seria uma forma simples para motivar o educando para o momento de reflexão textual. Nesse sentido, Coscarelli (2009, p. 554) afirma que “[...] todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual”. Torna-se, portanto, necessário preparar o leitor para o contato com essa modalidade de ensino.

Ribeiro (2003) acredita que se o estudante tiver habilidades leitoras bem desenvolvidas, ele pode transferi-las para novos ambientes. Portanto, esta pesquisa objetivou trabalhar com um objeto que vem prendendo a atenção dos estudantes, os memes, para ensinarmos os aprendizes a navegarem por outros gêneros textuais.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS PERCORRIDOS POR TRILHAS METODOLÓGICAS

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

2.1 Percurso metodológico

Convivendo com um novo perfil de estudantes e posto diante de diferentes desafios pedagógicos, o educador imerge em profundas reflexões e incansável busca por metodologias inovadoras que possam possibilitar o desenvolvimento de um trabalho docente produtivo tanto para quem está aprendendo quanto para quem se coloca no papel de mediador desse conhecimento. Nesse âmbito, é que esta pesquisa surgiu com a finalidade de analisar as contribuições que os textos multimodais, especificamente os memes que circulam nas redes sociais, podem trazer para a educação básica no sentido de propiciar a aquisição de competências leitoras, necessárias ao cidadão, inserido em uma sociedade midiaticizada e multimodal.

Sendo assim, nesta pesquisa optamos por uma abordagem ação-participativa, aplicada, e os dados foram analisados segundo uma perspectiva qualitativa, visto que tivemos por objetivo compreender as dificuldades dos estudantes do 9º ano A, do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, no tocante ao processo de leitura crítica de textos multimodais, bem como planejar, executar e avaliar um projeto educacional de intervenção que propicie ao estudante a superação das dificuldades diagnosticadas, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de competências leitoras exigidas pelos textos multissemióticos. Assim, esta investigação buscou obter resultados que viessem, de fato, ser utilizados no contexto escolar, na tentativa de solucionar problemas reais enfrentados por professores e estudantes.

Gil (2002), ao falar sobre a pesquisa do tipo explicativa, defende que: “Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o

conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 2002, p. 42). Logo, com relação aos objetivos, a pesquisa foi classificada como explicativa, buscando identificar fatores que influenciam o desenvolvimento de habilidades leitoras dos textos multimodais, fazendo uso dos métodos observacional e experimental, para dar conta de explicar os fenômenos detectados nas aulas de língua portuguesa.

No que se refere aos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa foi realizada sob o viés da pesquisa-ação, porque teve como principal objetivo promover a reflexão sobre o fazer docente e os desafios pedagógicos, diante dos problemas, identificados nas salas de aula. Estes estudos tiveram como finalidade, então, intervir, de maneira consciente e embasada teoricamente, na tentativa de sanar ou, ao menos, minimizar as dificuldades leitoras diagnosticadas, conforme ressalta Thiollent (2005),

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Sendo assim, tendo como aporte teórico as ideias da pesquisa-ação, buscamos agir a partir do diagnóstico realizado na turma, referente à dificuldade na leitura de textos multimodais, nos quais predomina o dialogismo e a multisssemiose. Ressaltamos que a mestrandia atua como professora de língua portuguesa dos estudantes investigados, o que determina esta pesquisa como participante, visto que há um envolvimento direto da pesquisadora com o estudo realizado, fazendo parte do *corpus* da pesquisa, uma vez que a intervenção foi organizada e aplicada por ela, como defende Gil (2002) “A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55). Sobre esses aspectos, Tripp (2005, p. 445) faz a seguinte alusão: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

Utilizamos, ainda, a pesquisa bibliográfica, por ter sido realizada intensa pesquisa e estudos construídos a partir de materiais teóricos já produzidos sobre os temas abordados por esta pesquisa, sobretudo em livros, teses e artigos científicos. A pesquisa documental foi importante, também, uma vez que este estudo foi constituído, ainda, por análises de documentos oficiais de língua portuguesa, ensino fundamental II, em relação aos objetivos e orientações do trabalho pedagógico de promoção de competências leitoras.

Quanto aos procedimentos técnicos realizados, fizemos uso, também, do levantamento, o qual teve grande relevância durante os processos para coleta dos dados necessários aos estudos desta investigação. Sobre esse aspecto, Gil (2002) salienta que:

As pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2002, p. 50).

Para realização do levantamento utilizamos duas técnicas: a do questionário e o grupo focal, ambas objetivando a coleta de informações imprescindíveis para investigação da dificuldade detectada na turma em análise.

Sendo assim, enfatizamos que fizemos uso de alguns instrumentos para coleta de dados, como a observação participante, o questionário⁸, a atividade inicial (AI)⁹, o grupo focal¹⁰. Trabalhamos, também com o Projeto Educacional de Intervenção (PEI)¹¹ e uma atividade final (AF)¹².

2.2 Universo e amostra da pesquisa

A Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, universo desta análise, foi fundada em 1964 na administração do prefeito municipal Dr. Pedro Santos, com 465 estudantes e se chamava Ginásio Municipal Agroindustrial Professora Dulce Sarmiento, sendo seu primeiro diretor, Dr. José Nunes Mourão.

Em 1965, por meio da lei nº 3900, o governo do Estado de Minas Gerais, encampou a escola que passou a denominar-se Ginásio Estadual Agro Industrial Professora Dulce Sarmiento. Em 12/11/70, a lei nº 5601 autorizou o poder executivo estadual a criar o Curso Colegial Normal e o Curso de Contabilidade, no estabelecimento.

A portaria nº 85, de 05/04/71, publicada no MG 06/04/71 patenteou a denominação definitiva do estabelecimento: Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento.

A Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento está localizada na Avenida Cula Mangabeira, 1008, no bairro Santo Expedito, região periférico-central da cidade de Montes Claros, norte de Minas.

⁸ Apêndice A.

⁹ Apêndice B.

¹⁰ Apêndice C.

¹¹ Apêndice D.

¹² Apêndice E.

A Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento funciona em três turnos, oferecendo os anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, o ensino médio, 1º ao 3º ano, e a educação de jovens e adultos (EJA) fundamental, 6º e 8º anos, e médio, 1º ao 3º ano, sendo esta, destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada. Procura, também, atender os estudantes com necessidades educacionais especiais, amparando-se na Resolução SEE nº 2197/12, Art. 44, que defende:

A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação [...]. (RESOLUÇÃO, nº 2197/12, art. 44).

Para cumprir esse quesito, a escola mantém em atividade uma sala de recursos, embora não possua os recursos pedagógicos e espaços físicos apropriados para um real atendimento desses aprendizes, enfrentando desafios como a falta de materiais pedagógicos mais apropriados e uma rampa para facilitar a locomoção desses cidadãos.

Um importante recurso presente na escola é o laboratório de informática, fato que é favorável ao desenvolvimento de pesquisas no campo da leitura e da escrita, promovendo a inclusão dos estudantes no contexto de letramento digital. Há, também, uma biblioteca destinada aos estudos individuais, como acesso aos materiais para pesquisas e leituras. Há, ainda, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual é desenvolvido por acadêmicos do curso de licenciatura Letras Português, da Universidade Estadual de Montes Claros, os quais trabalham com os estudantes dos turnos matutino e vespertino, juntamente com os professores de língua portuguesa, auxiliando no ensino-aprendizagem daqueles que apresentam dificuldades nessa disciplina.

Quanto aos níveis de escolaridade dos servidores: o diretor e dois vice-diretores possuem curso de mestrado, o outro vice-diretor concluiu curso superior de licenciatura plena; as duas supervisoras concluíram curso superior em pedagogia; a maioria dos ajudantes de serviços gerais possui o ensino médio, sendo que um deles se destaca por ter concluído o ensino superior em História, mas ter optado por permanecer no cargo, uma vez que está prestes a aposentar; os auxiliares de secretária são formados no ensino médio e fizeram cursos técnicos em sua área; todos os professores concluíram o ensino superior, alguns fizeram pós-graduações lato sensu em diferentes áreas, como Educação Especial; 05 professores concluíram ou estão cursando pós-graduações stricto sensu mestrado e 01 concluiu doutorado,

atuando, também, como professora da Universidade estadual de Montes Claros; os servidores em ajustamento funcional possuem ensino superior.

Conforme rege o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Dulce Sarmento (2017, p. 17), seu objetivo é “[...] ser reconhecida como instituição de educação que concretiza o processo ensino e aprendizagem, com qualidade, ética e comprometimento”, preparando, dessa forma, seus aprendizes para a vivência em sociedade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do *locus* investigado, sua missão é:

[...] oferecer uma formação integral, com comprometimento, favorecendo a autonomia, por meio de educação com qualidade, de forma a promover o desenvolvimento do educando e a valorizar as inteligências múltiplas, respeitando as individualidades e cuidando para que todos sejam agentes na construção de uma sociedade mais justa, consciente de seus direitos e deveres, tendo em vista a transformação social (ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DULCE SARMENTO, 2017, p. 17).

Quanto à metodologia e referenciais teóricos empregados no fazer pedagógico, a escola está voltada para o sociointeracionismo, onde o professor compartilha com o aluno o processo de construção do conhecimento, utilizando metodologias para avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Assim, o professor atua como mediador do conhecimento e não mais como o único detentor deste, reconhecendo e valorizando a bagagem cultural dos estudantes.

Em relação à organização do tempo escolar a Escola Estadual Professora Dulce Sarmento adota o sistema seriado para o ensino fundamental e médio regular com progressão parcial e progressão continuada no projeto de aceleração de aprendizagem, considerando o tempo de maturidade e cronológico do aluno.

O Calendário Escolar é elaborado pela Escola, em acordo com os parâmetros definidos em norma específica, publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação – SEE, discutido e aprovado pelo Colegiado e amplamente divulgado, cabendo à Inspeção Escolar supervisionar o cumprimento das atividades nele previstas.

São garantidos, no Calendário Escolar, os mínimos de 200 (duzentos) dias letivos e carga horária de 800 horas, para os anos iniciais, e de 833 horas e 20 minutos, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na avaliação da aprendizagem, a Escola utiliza procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do

educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias.

A diretoria escolar é composta por um diretor e três vice-diretores, os quais adotam ações e decisões tomadas em reuniões com o colegiado para organização escolar.

Quanto ao quadro docente, é constituído por professores com diploma de formação em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A relação entre o professor e o estudante acontece em clima de respeito e harmonia, onde o professor atua como mediador do conhecimento, compartilhando com o estudante o processo de construção do saber, utilizando, para isso, metodologias diferenciadas para ensinar e avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A questão da participação da família na escola está centrada na busca da justiça, da liberdade, de democracia e do coletivismo nas decisões. Trata-se de colocar em prática a atuação dos pais nos debates escolares, sem perder a eficácia de qualquer sistema educacional. Trata-se, ainda, de unir aqueles que pensam sem fazer, com aqueles que fazem sem pensar, de tal forma que a escola se socorra das teorias e metodologias científicas, aplicando-as na prática, visando a uma educação de qualidade.

Sendo assim, a Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento incentiva a participação da comunidade escolar no desenvolvimento do seu processo pedagógico, no entanto, os pais, em sua maioria, mesmo tendo o ensino médio completo, raramente auxiliam seus filhos nas atividades extraclasse ou comparecem às reuniões promovidas para entrega de resultados e reflexões em busca de soluções para aspectos que envolvem a aprendizagem dos aprendizes no contexto escolar.

A comunidade escolar é diversificada, apresentando níveis socioeconômicos distribuídos entre baixo e médio. As famílias são constituídas de comerciantes, lavradores e trabalhadores autônomos. Os estudantes vêm de diferentes bairros da cidade e localidades rurais, como alguns da EJA que vêm de Glaucilândia. Cada um com um histórico cultural em diferentes níveis, o que provoca certa heterogeneidade entre os estudantes, podendo dificultar o ensino-aprendizagem, caso esse fator não seja convertido em um trabalho colaborativo entre os estudantes.

A turma escolhida para realização dessa pesquisa é a do 9º ano A, constituída por 24 membros, entre quatorze a dezesseis anos, com predominância do gênero masculino. Quanto aos aspectos comportamentais, a turma, em geral, é interessada e procura desenvolver e conservar um lugar propício ao aprendizado, no entanto há alguns desses estudantes que são desmotivados, indisciplinados, envolvidos com entorpecentes e, além das conversas paralelas

e uso indevido do celular em sala de aula, não faziam as atividades propostas, exceção das avaliativas.

2.3 Etapas do percurso metodológico

O percurso metodológico desta pesquisa, o qual foi desenvolvido no período compreendido entre março de 2016 e março de 2018, ficou delineado a partir das seguintes etapas:

- a. Elaboração do projeto de pesquisa, problematizando temas sobre as relações dialógicas de textos multimodais no ensino de língua portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental II, da escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, e como sua construção semiótica redimensiona a compreensão do texto desses estudantes. Vivemos em uma sociedade imagética, porém muitos estudantes não conseguem ler um texto multimodal. A tendência ainda é ler somente o texto verbal, sem valorizar o sentido transmitido pelos outros aspectos textuais, como um traço diferente ou mesmo a configuração intencional de uma lauda que objetiva conduzir a um significado dentro do texto.
- b. Realização da pesquisa bibliográfica para construção de um referencial teórico. Nesse contexto, recolhemos as informações necessárias para compreendermos o problema detectado na turma, em relação à leitura de textos multimodais, os quais envolvem diferentes formas de transmitir uma mensagem, e, também, nos capacitarmos para enfrentarmos e desenvolvermos metodologias interventivas para amenizar o problema em questão. Para isso, estudamos alguns teóricos que já trilharam o caminho traçado por este trabalho.
- c. Coleta de dados sobre o perfil e níveis de leitura e de compreensão de textos multimodais dos estudantes. Nesse momento, utilizamos a técnica do grupo focal para compreendermos aspectos sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, 9º ano A, relativos aos textos multimodais e construirmos novos conhecimentos sobre esses textos; um questionário para entendermos a relação dos estudantes com a tecnologia; a atividade diagnóstica, a qual serviu como registro formal sobre os conhecimentos reais do estudante a respeito dos textos multimodais e a atividade final, que serviu como parâmetro para demonstrar o quanto o estudante desenvolveu suas habilidades leitoras.
- d. Elaboração e execução de um Projeto Educacional de Intervenção – PEI, para elevar os níveis de leitura, utilizando memes que circulam especificamente nas redes sociais

da internet. Para essa fase, elaboramos um Projeto de Intervenção, objetivando desenvolver metodologias, ancoradas nas teorias de aprendizagem, intituladas "Metáforas para o aprendizado no século XXI", proposta por David Thornburg (1996), propondo uma maneira interativa para aquisição do conhecimento, em que o professor exerce o papel de mediador do diálogo construtor no processo ensino-aprendizagem significativo.

e. Análise dos resultados da execução do Projeto Educacional de Intervenção e a contribuição para o ensino da língua portuguesa, no ensino fundamental II. Para análise dos dados coletados neste trabalho, cruzamos os resultados obtidos nas observações realizadas em sala de aula, juntamente com os elementos do questionário, a atividade inicial, as discussões no grupo focal e fechamos com as análises das atividades realizadas no PEI e uma atividade final.

A partir do planejamento desse percurso metodológico, pudemos traçar, com maior segurança, os rumos da nossa pesquisa, a fim de que esta pudesse cumprir seu papel de amenizar as dificuldades leitoras apresentadas pelos estudantes, participantes deste projeto de intervenção.

2.4 Detalhamento da realização de cada etapa

Segundo Tripp (2005, p. 448) “[...] a pesquisa-ação sempre começa a partir de algum tipo de problema e muitas vezes se aplica o termo “problema-tizar” [...]”. Este autor defende, também, que “[...] a questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa [...]” (TRIPP, 2005, p. 447). Diante dessas constatações, torna-se tarefa primordial refletirmos sobre nossa prática docente, problematizando-a e debruçarmos sobre os materiais teóricos que tratam da educação para atuarmos sobre as dificuldades detectadas em nossas salas de aulas, sobretudo no tocante à leitura.

Para os PCN a escola deve propiciar ao estudante “[...] condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 58). Esse documento defende, ainda que o ensino deva ser organizado de maneira que o estudante possa “[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais” (BRASIL, 1988, p. 59).

Ao pensar esses documentos oficiais e suas orientações para o ensino da língua portuguesa, o professor percebe agigantar uma inquietude quanto à sua missão de formar

cidadãos aptos a agir sobre seu contexto sociocultural. Isso por que, por mais esforço que se empreenda no processo educacional, os instrumentos para medir as capacidades leitoras dos estudantes, como as avaliações internas e externas, têm comprovado que as metas traçadas pelo sistema educacional estão longe de serem atingidas. É nesse cenário que surgiu esta pesquisa, objetivando compreender um fenômeno de aprendizagem leitora, identificando as dificuldades dos estudantes para, dessa forma, atuar sobre elas, a fim de saná-las ou minimizar seus efeitos no processo ensino-aprendizagem.

Por meio de observações nas aulas de língua portuguesa em escola da rede pública do Estado de Minas Gerais, evidenciamos que os estudantes do 9º ano apresentam significativas dificuldades quanto à leitura e interpretação de textos multimodais, com predomínio do dialogismo e imagens semióticas. Notamos que os textos portadores dessas temáticas eram trabalhados na sala de aula, no entanto os estudantes não possuíam uma consciência crítica para análises de todos os aspectos multissemióticos, responsáveis pela constituição do significado real do texto.

Esta investigação fundamentou, portanto, na necessidade de planejar metodologias que possibilitassem uma atuação direta sobre as dificuldades leitoras diagnosticadas e, assim, pudessem saná-las ou minimizá-las, propiciando ao estudante a aquisição de novas competências para leitura dos textos multimodais. Nessa perspectiva, formulamos o seguinte problema de pesquisa: O trabalho com textos multimodais, especificamente memes, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à compreensão do dialogismo e da semiose presentes nos textos?

A escolha do gênero meme como recurso pedagógico funcionou como uma forma dinâmica, inovadora e contextualizada para que o principal objetivo desta pesquisa pudesse ser traçado: buscar maneiras de atenuar as dificuldades relacionadas à leitura dos textos multimodais e promover a compreensão a respeito da carga dialógica que impregna esses textos.

Ao selecionarmos o meme para a realização deste estudo, levamos em consideração o fato de ser um gênero que circula em meio às TIC, as quais exercem grande atração sobre os adolescentes. Destacamos, também, o potencial das redes sociais de fomentar o diálogo, podendo promover, nesse caso, o desenvolvimento da expressão, a reflexão e a socialização de ideias entre os estudantes. O meme é, nesse meio tecnológico, uma forma paródica, humorística, crítica e rápida para realização de leituras e compartilhamento de ideias, oportunizando o trabalho com a linguagem, em condições reais de leitura e vivência dos estudantes.

Para Gil (2002), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Dessa forma, a abordagem teórica desta pesquisa, descrita no capítulo 1, está ancorada em estudos sobre as relações dialógicas que estão na base da produção de textos e interatividade, como os pressupostos teóricos de Bakhtin (2002, 2006), bem como nos apontamentos de Deely (1990), North e Santaella (2004) e Pimenta (2001) sobre a construção semiótica com possibilidades para interferência no processo de leitura crítica dos textos. Adotaremos, também, as contribuições teóricas de Rojo (2012), Felinto (2007), Ferreira (2011), Fontanella (2009), Dionísio (2014), Xavier (2016), Recuero (2009), Coscarelli (2005 e 2016), Ribeiro (2003, 2016), cujos estudos versam sobre multiletramento, multimodalidade, multissemiose, hipertextualidade e memes disseminados em redes sociais, dentre outros autores que escreveram sobre os temas abordados nesta pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998) iniciam suas considerações sobre o ensino da língua portuguesa com a seguinte orientação ao professor:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 05).

Nesse sentido, torna-se imprescindível ao professor compreender o papel fundamental desempenhado pelos documentos oficiais na organização e orientação para o funcionamento adequado da educação básica brasileira, bem como do ensino de língua portuguesa. Os PCN foram elaborados com o objetivo de direcionar o ensino-aprendizagem nas escolas públicas do país.

Em 2005, o governo do estado de Minas Gerais, também, elaborou o Currículo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005), estabelecendo as habilidades, os conhecimentos e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica, objetivando, assim, direcionar os rumos para uma educação qualitativa.

Consideramos fundamental, pois, analisar esses documentos oficiais que orientam o trabalho com a língua portuguesa, especialmente no que diz respeito aos aspectos referentes à leitura e compreensão textual, visto que são documentos constituídos a partir de vivências

pedagógicas de muitos professores brasileiros, os quais nos deixam um legado valioso de experiência e obrigam-nos a refletirmos sobre nosso fazer docente, aprimorando nossas práticas educativas.

2.5 Coleta de dados

Para a coleta de dados nesta investigação, fizemos seleção de algumas técnicas importantes:

Quadro 4 – Técnicas para coletas de dados

TÉCNICAS	OBJETIVOS
Observação participante	Detectar, por meio das observações nas aulas de língua portuguesa, as dificuldades apresentadas pelos estudantes, em relação à leitura crítica dos textos multimodais.
Questionário (Apêndice A)	Levantar dados físicos e tecnológicos, acerca dos estudantes investigados.
Atividade Inicial (AI) (Apêndice B)	Identificar com maior exatidão as dificuldades apresentadas pelos estudantes, quanto à leitura e compreensão dos textos multimodais e da carga dialógica que perpassa esses textos.
Grupo Focal (Apêndice C)	Tecer diálogo e identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas abordadas por esta pesquisa, como multimodalidade, dialogismo, meme, dentre outros.
Projeto de Intervenção Pedagógica (PEI) (Apêndice D)	Desenvolvido em quatro módulos, pretendeu possibilitar ao estudante o desenvolvimento de competências leitoras, que sanassem, ou amenizassem, as dificuldades leitoras detectadas.
Atividade Final (AF) (Apêndice E)	Objetivou verificar os resultados obtidos com a aplicação do PEI.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em: 26 ago. 2017.

A partir da coleta de dados, através das técnicas descritas acima, foi possível traçarmos metodologias, as quais possibilitaram pesquisarmos as possibilidades de desenvolvermos práticas de leitura, utilizando os memes que circulam na internet, analisando, dessa forma, os processos de dialogismo e multissemiose que podem interferir na construção textual e, também, desenvolvermos metodologias interventivas para amenizarmos as dificuldades apresentadas pelo estudante, consoante à leitura de textos multimodais. Assim, ficaram evidenciadas as contribuições que este estudo propicia à educação, especialmente no campo da leitura multimodal, visto que buscou intervir sobre um problema real enfrentado pelos educadores.

2.6 Observação participante

Segundo Ludke e André (1986), a observação participante ocupa um lugar de destaque no campo educacional, uma vez que insere o pesquisador em seu meio de pesquisa, possibilitando maior compreensão dos problemas detectados. É, portanto, uma metodologia fundamental para as pesquisas qualitativas, tendo sido empregada como um dos principais métodos de investigação ou mesmo combinado com outras técnicas para coleta de dados. Esse tipo de abordagem possibilita maior interação entre o observador e os sujeitos investigados, segundo essas autoras:

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...]. Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...]. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Em nosso fazer docente, observamos que os estudantes do ensino fundamental II, do *locus* investigado, apresentavam enormes dificuldades quanto à efetiva compreensão dos textos multimodais, uma vez que as práticas de leitura realizadas pela escola, muitas vezes, não priorizavam os aspectos multissemióticos e dialógicos presentes nesses textos.

A partir das ações desenvolvidas nesta pesquisa, os professores de língua portuguesa passaram a proporcionar ao estudante o desenvolvimento de algumas capacidades leitoras exigidas para compreensão dos textos multimodais, como a leitura das imagens, as quais são portadoras de significado textual e não mera ilustração do texto verbal. Saber ler um texto multimodal é estar apto para conviver e interagir em uma sociedade midiaticizada, com apelo visual por todos os lados.

Ficou evidente, então, a necessidade emergente de que as práticas educativas sejam repensadas, em prol do ensino-aprendizagem. Que possa ser oportunizado ao estudante o contato com diferentes modalidades textuais, a fim de que este adquira o hábito de ler não somente o texto verbal, mas também os textos, os quais exijam a leitura semiótica de seus elementos constituintes, promovendo, assim, um desenvolvimento significativo no processo de aquisição da leitura compreensiva e crítica.

2.7 Questionário

Gil (2008) faz a seguinte definição para o questionário:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Logo, pela defesa desse autor, o questionário é entendido como uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões e anota as respostas, sendo, portanto, o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.

Dessa forma, essa técnica se configurou como um meio prático e eficaz de se obter informações sobre o perfil da turma: o nível de interesse e participação dos estudantes em redes sociais, de uma forma geral, bem como as principais ações que desenvolvem por meio delas.

O questionário, utilizado nesta investigação, foi elaborado contendo quatorze questionamentos: onze questões fechadas e três abertas. A primeira pergunta serviu para a categorização dos sujeitos da pesquisa, os questionamentos dois a cinco levantaram informações relevantes quanto ao uso da internet, as indagações seis e sete foram úteis na obtenção de informações sobre a preferência pelas redes sociais, enquanto as questões oito a quatorze evidenciaram as possibilidades de acesso e uso dos meios tecnológicos pelos estudantes. Esses aspectos foram analisados no capítulo três, reservado para análises dos dados desta pesquisa.

2.8 Atividade Inicial (AI)

Ao aplicarmos a atividade inicial, tínhamos como principal objetivo, obtermos uma visão geral sobre as habilidades leitoras dos estudantes em relação à multimodalidade textual e a carga dialógica disseminada por esses textos. Priorizamos, portanto, informações sobre a forma como os estudantes leem os textos multissemióticos. A atividade de leitura proposta foi analisar o seguinte texto multimodal, o qual tece crítica ao uso indevido e exagerado do aparelho celular, visto que essas atitudes podem causar dependência e provocar o afastamento do convívio social. Não foi nossa pretensão criticar o uso da tecnologia neste estudo, porém

promover o debate e a conscientização a cerca do uso adequado, tanto individual quanto coletivo.

Figura 10 – Presos às redes sociais



Fonte: Mota (2015). Disponível em: <<http://zip.net/bktFMz>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

As motivações para a seleção do texto para a realização da AI estão atreladas a alguns fatores, tais como: a) ser um texto multimodal que faz referência à uma prática da turma investigada, o uso indevido do celular; b) permitir a inferência do dialogismo entre a ideia perpassada pela sociedade de que o céu é o paraíso, onde não há presença do sentimento da saudade dos elementos terrestres, logo ausência do sofrimento e a vivência dos estudantes em meio aos elementos tecnológicos, considerados imprescindíveis na sociedade atual; c) provocar uma leitura crítica sobre a dependência em celular e o isolamento social, promovido por essa dependência tecnológica.

A atividade foi composta por três questionamentos discursivos básicos, com os quais pretendíamos detectar se os estudantes conseguiriam associar os elementos constituintes do texto multimodal, texto verbal e não verbal, para compreensão global da mensagem transmitida.

2.9 Grupo Focal

O grupo focal configura-se como uma técnica de discussão em grupos, com o objetivo de analisar e debater, de forma coletiva, algum tema de interesse do grupo. Nesta pesquisa, esse instrumento assumiu grande relevância devido ao seu caráter qualitativo e por propiciar um maior diálogo com os adolescentes. Favoreceu, por conseguinte, uma maior interação grupal na obtenção dos dados necessários para a realização do trabalho e levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca das temáticas relevantes para esta pesquisa.

Os registros, por meio dessa técnica, aconteceram de forma precisa e, ao mesmo tempo, descontraída, favorecendo uma maior interatividade e troca de conhecimentos. Ao utilizarmos a técnica de grupo focal, objetivamos traçar a real situação de aprendizado quanto à leitura de textos multimodais em que os estudantes se encontravam. Para, a partir do conhecimento demonstrado, podermos elaborar com maior eficácia nosso plano de ação, o qual visava proporcionar aos nossos educandos a aquisição de habilidades leitoras ainda não alcançadas por eles.

Segundo Barbosa e Gomes (1999), um grupo focal se caracteriza por funcionar como um grupo de discussão informal e ser composto por quantidade pequena de membros, entre 07 a 12 pessoas. Ele tem o objetivo de oferecer a possibilidade para coleta de dados para pesquisa de caráter qualitativo em profundidade. É muito usado nas coletas de informações qualitativas por ser uma técnica ágil e barata. Dessa forma, a turma foi dividida em 02 grupos, com 12 membros cada, a fim de discutirmos melhor a temática apresentada, sendo que um relator anotava as observações e respostas dadas pelos participantes.

Barbosa e Gomes (1999, p. 01) postulam que “[...] o objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão”. Esse mecanismo permite que o moderador organize a conversação e a direcione naturalmente, a fim de coletar os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de anotações das percepções e experiências relatadas pelos participantes. Nesse momento, não há julgamento, mas um incentivo à participação por todos no processo de diálogo.

Conforme esses autores, as principais características de um grupo focal são: grupo pequeno; promoção da interação entre seus membros; sessão com durabilidade entre uma a duas horas; assunto com poucos tópicos postos em discussão; agenda com delineamento dos principais tópicos que serão discutidos, os quais são específicos para promoção de uma conversação de relevância para a pesquisa; possível presença de um observador externo que anotar os dados, sem interferir no debate; as questões e respostas possuem estruturas

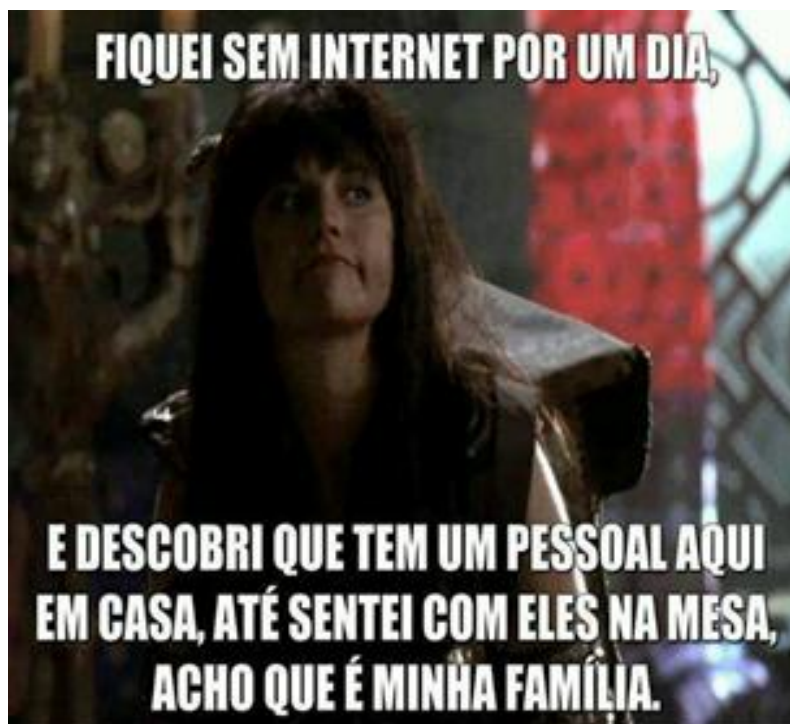
flexíveis, o que possibilita o surgimento de novas ideias sobre o tema foco da investigação, uma vez que objetiva coletar informações ao invés de fornecê-las. Pensando nesses aspectos, iniciamos as discussões com a exibição de uma apresentação intitulada “Uma imagem vale mais que mil palavras?” produzida no *Prezi*¹³.

Quanto à aplicação, ressaltamos que os grupos focais promoveram debates relevantes em torno da leitura semiótica e o gênero meme, possibilitando, assim, sondarmos os conhecimentos prévios dos estudantes em relação às temáticas abordadas e suas habilidades quanto à leitura e interpretação de textos multimodais.

2.10 Atividade Final (AF)

Após o trabalho de intervenção, tornou-se necessário aplicarmos uma atividade final, a fim de que fosse verificado o avanço dos estudantes quanto à leitura dos textos multimodais. Para a obtenção dos dados avaliadores dessa evolução, selecionamos dois memes: o primeiro, figura 11, aborda a temática da ausência da internet e o segundo, figura 12, retrata o bloqueio do *WhatsApp*:

Figura 11 – Isolamento social



Fonte: Site Muito Humor: <http://zip.net/bwtMgX>. Acesso em: 26 fev. 2017.

¹³ O *Prezi* é uma ferramenta tecnológica que permite a criação de apresentações animadas de maneira dinâmica e inovadora para o trabalho em sala de aula.

Figura 12 – Dependência tecnológica



Fonte: Site Muito Humor: <http://zip.net/bxtGjW>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Ressaltamos que esses dois textos estão ligados à temática da AI, a dependência em tecnologia e o isolamento social provocado por esse fator. Não é nosso interesse tecer críticas ao uso das TDIC, mas conscientizarmos sobre o uso apropriado dos elementos tecnológicos que devem estar a serviço da interação social e do aprendizado.

É importante destacarmos, ainda, que essa AF funcionou como mais um método para analisarmos a consolidação das habilidades leitoras dos textos multissemióticos e do dialogismo que os perpassa. Todos os dados obtidos durante o desenvolvimento desta investigação nos foram úteis como meios para acompanharmos o desenvolvimento intelectual, em relação à leitura multimodal, dos estudantes.

2.11 Elaboração e Aplicação do Projeto Educacional de Intervenção – PEI¹⁴

O Projeto Educacional de Intervenção foi elaborado e desenvolvido com o objetivo de possibilitar ao estudante metodologias para aquisição de habilidades leitoras e superação das dificuldades de compreensão dos textos multimodais. Nesse contexto, tivemos como embasamento a teoria sobre o processo de aprendizagem, intitulada “Metáforas para o aprendizado no século XXI”, defendida pelo pesquisador David Thornburg (1996). Logo, as

¹⁴ O Projeto Educacional de Intervenção está mais detalhado no apêndice D desta pesquisa.

atividades foram divididas em quatro módulos didáticos, perfazendo um total de vinte e oito horas/aula.

O primeiro módulo, *Conhecendo: aprendendo a identificar um texto multimodal*, objetivou incentivar o engajamento no projeto e a identificação das características dos textos multissemióticos. O segundo, *Dialogando: ouvindo outras vozes...* abordou as teorias da semiótica social, da multimodalidade, do gênero meme e do dialogismo, presentes nos textos que serviram como recursos pedagógicos para nosso trabalho. O terceiro, *Refletindo: um ato de ler a vida* proporcionou o desenvolvimento de habilidades leitoras e incentivou o processo de criação de textos multimodais, especificamente o gênero meme; enquanto, o quarto módulo, *Praticando: aprender fazendo*, priorizou atividades de leitura e, conseqüentemente, a produção e compartilhamento do gênero trabalhado durante o processo de intervenção, uma vez que demonstramos que aprendemos algo, quando podemos praticar.

2.12 Análise dos resultados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Na análise dos dados, juntamos alguns elementos, os quais foram essenciais para a compreensão dos aspectos práticos desta investigação, tais como mensurarmos a magnitude do problema enfrentado durante o desenvolvimento dos estudos, a enorme defasagem apresentada pelos estudantes no tocante à leitura, especialmente dos textos imagéticos e, sobretudo, traçarmos metodologias apropriadas para sanarmos ou minimizarmos a dificuldade identificada na turma selecionada para participar das atividades previstas por esta pesquisa. Além de descrevermos, também, os trabalhos realizados e os resultados obtidos com cada ação interventiva, destacando a relevância deste estudo para o campo educacional.

Para a análise dos dados desta pesquisa, levamos em consideração, portanto, a *observação participante*, na qual conforme postula Gil (2002), o observador desempenha uma função mediadora entre os membros do grupo, podendo investigar e intervir sobre uma dada realidade. Dessa forma, enquanto professora do nono ano A, da Escola Estadual Professora

Dulce Sarmiento, a mestrande pôde intervir sobre o problema diagnosticado, defasagem da leitura dos textos multimodais.

Fizemos uso do *questionário*, o qual Gil (2002) afirma ser o meio mais prático, rápido e barato de obtenção de informações, visto que além de não ter exigência para o treinamento de pessoal, garante o anonimato. Sendo assim, essa técnica foi apropriada e eficaz para coletarmos os dados relativos ao perfil da turma, analisando desde o interesse e interação dos estudantes nas redes sociais, até as ações leitoras multimodais, com os memes de internet.

Aplicamos uma *atividade inicial*, com o objetivo de analisarmos se os estudantes do nono ano, participantes desta investigação, processavam a leitura de um texto multimodal e se reconheciam a presença do dialogismo nesses textos.

Empregamos, ainda, a técnica do *grupo focal* que, segundo Barbosa e Gomes (1999), é caracterizada por funcionar como um grupo de discussão informal, tendo o objetivo de possibilitar a coleta de dados relevantes para pesquisa de caráter qualitativo. Assim, dividimos a turma em dois grupos, com 12 membros cada, e realizamos as discussões sobre a leitura dos textos multissemióticos, a partir do gênero meme.

Tendo como embasamento teórico as ideias postuladas por Thornburg (1996) sobre as Metáforas do Aprendizado no século XXI, organizamos o *Projeto Educacional de Intervenção (PEI)*, no qual foram desenvolvidas dinâmicas e atividades diferenciadas, em quatro módulos. Levantamos, dessa maneira, as reais dificuldades dos estudantes quanto à leitura dos textos multimodais e, traçamos metodologias pedagógicas, a fim de atuar sobre o problema diagnosticado, procurando saná-lo ou amenizá-lo.

A *atividade final* foi aplicada com o objetivo primordial de verificarmos o progresso dos estudantes quanto à leitura dos textos multimodais. Os estudantes leram e interpretaram dois memes, relacionados à temática da internet, demonstrando o aprendizado adquirido na realização das atividades propostas nos módulos do PEI.

Todas as técnicas desenvolvidas e aplicadas no decorrer deste estudo foram fundamentadas e analisadas de forma contínua e qualitativa, priorizando as novas aquisições de habilidades leitoras dos textos multimodais, tendo o gênero meme como recurso pedagógico.

No capítulo 3, denominado “As contribuições do gênero meme para uma leitura multissemiótica, dialógica e crítica”, procedemos à interpretação dos dados, fazendo uma reflexão relevante a respeito dos resultados obtidos, objetivando a análise das contribuições do gênero meme, para o desenvolvimento de uma leitura multimodal e crítica, a qual possa promover benefícios ao ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 3

AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO MEME PARA UMA LEITURA MULTISSEMIÓTICA, DIALÓGICA E CRÍTICA

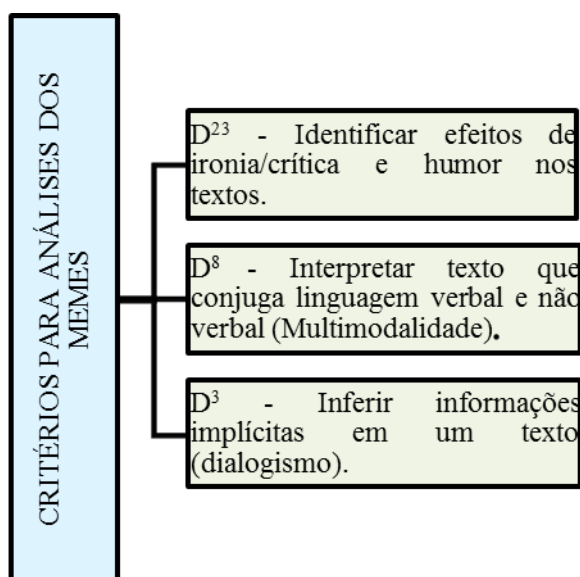
As pessoas mobilizam recursos semióticos disponíveis para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos. Em particular, elas combinam imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita online. Novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo. A imagem não está substituindo a linguagem; mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto. [...] Construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros (BARTON; LEE, 2015, p. 33).

Reservamos este capítulo para as discussões a respeito das análises realizadas a partir dos dados coletados no percurso de desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, ancoramos nas abordagens teóricas descritas no capítulo 1 deste estudo. Sendo assim, levamos em consideração as seguintes técnicas para coletas dos dados: o questionário aplicado, a atividade de leitura realizada pelos estudantes (AI), o grupo focal, bem como as atividades desenvolvidas nos módulos do PEI e a atividade final (AF).

As análises desses dados ofereceram-nos subsídios necessários para interpretarmos, confrontarmos os resultados e avaliarmos as contribuições dos memes, enquanto textos multimodais, na aquisição e aperfeiçoamento de competências leitoras, imprescindíveis para a inserção do cidadão em um contexto sociocultural, em que predomina textos multissemióticos, exigindo novas metodologias para leitura e compreensão para uma ação crítica responsiva.

Objetivando nortear com maior precisão nossa visão para análises dos dados desta investigação, adotamos três importantes descritores, presentes na Matriz de Referência do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica do Estado de Minas Gerais (SIMAVE), língua portuguesa, 9º ano do ensino fundamental II.

A escolha por essa metodologia de análise justifica-se por ser o Simave tomado como ponto de referência para medir os conhecimentos dos estudantes, por meio de aplicações de avaliações externas, concernentes à leitura, objetivando a compreensão das práticas educativas e buscando aperfeiçoar ou criar técnicas diferenciadas para, assim, garantir o ensino-aprendizagem. A figura 13, a seguir, resalta os critérios adotados para análises dos dados coletados nesta investigação.

Figura 13 – Critérios para análises dos memes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos descritores do SIMAVE (2017).

No decorrer das atividades desenvolvidas no PEI, focamos nossa análise nesses três descritores. Foi possível, assim, detectarmos alguns pontos relevantes quanto ao processo de leitura apresentado pelos estudantes investigados, ficando evidenciados os seguintes traços:

Quanto ao tópico para identificação de ironia/crítica e humor nos textos, D²³, buscamos compreender se os estudantes investigados percebiam esses traços característicos dos memes. O que ficou comprovado que a análise desse gênero textual costumava ser realizada de maneira superficial, sem que os estudantes procurassem entender o porquê de o texto fazer determinadas escolhas multimodais para transmissão do efeito de ironia ou humor.

Conexo ao descritor D⁸, interpretação do texto multimodal, os estudantes ainda não conseguiam ler o meme em toda sua amplitude de significação. A tendência era lerem o texto verbal, sem fazerem referência aos elementos multimodais, como os traços gráficos, fisionomias e posições das personagens, cores, dentre outros dados relevantes para que a leitura fosse, de fato, efetivada.

Já em relação às inferências implícitas em um texto, D³, ressaltamos os diferentes elos dialógicos que permeiam os memes e como esses mecanismos são traçados para elaboração da mensagem, na conversa com o outro, através do discurso pré-existente e disseminado na sociedade, uma vez que os estudantes não interpretavam o texto analisando os aspectos dialógicos que os circundam.

Ao ler um texto, o estudante precisa ter em mente a importância de acionar alguns conhecimentos prévios para efetivar a compreensão da mensagem veiculada, afinal como afirma os PCN, “Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos

segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele” (BRASIL, 1998, p. 96). Logo, não há como trabalhar o texto, em sua plenitude, sem contextualizá-lo, no intuito de conferir significado real aos elementos textuais.

Para a efetivação desse modelo de leitura, é fundamental, portanto, o acionamento de diferentes mecanismos cognitivos. Sendo assim, o leitor precisa estar habilitado para a realização dessa tarefa. Nesse cenário, percebemos a urgência na conscientização por parte dos educadores quanto à importância de trabalhar com metodologias educacionais que englobem os diferentes modos de compreender um texto, possibilitando ao estudante letramento significativo.

3.2 Análise do Questionário¹⁵

Gil (2008) defende o questionário como uma importante técnica para coleta de dados em uma investigação, por possibilitar traçar o perfil de um determinado grupo de pessoas. É uma forma rápida, prática e simples de trabalhar, por não exigir treinamento de pessoal e representar um investimento financeiro reduzido, além de garantir o anonimato e, dessa forma, facilitar o trabalho do pesquisador.

Nessa etapa, portanto, os estudantes foram instruídos a preencher um questionário investigativo, composto por quatorze perguntas, sendo onze fechadas e três abertas. A pergunta um serviu para a categorização dos sujeitos da pesquisa, os questionamentos dois a cinco levantaram informações quanto ao uso da internet, as indagações seis e sete foram úteis na obtenção de informações sobre a preferência pelas redes sociais, enquanto as questões oito a quatorze evidenciaram as possibilidades de acesso e uso dos meios tecnológicos pelos estudantes.

O questionário foi aplicado no mês de março de 2017. Foram pesquisados 24 (vinte e quatro) estudantes, sendo 15 do sexo masculino e nove do sexo feminino, todos com faixa etária entre 14 e 16 anos, sendo que a maioria (79%) tinha 14 anos.

Por meio das questões levantadas no questionário, obtivemos dados fundamentais para este estudo investigativo, guiando-nos, com maior precisão, por escolhas metodológicas que englobassem o uso das TDIC, as quais, como comprovado no questionário, fazem parte do cotidiano dos estudantes. O quadro 5 e os gráficos, a seguir, demonstram os resultados dos dados coletados com a técnica do questionário, descrita nesta seção.

¹⁵ Apêndice A.

Quadro 5: Dados gerais do questionário

VISÃO GERAL DOS DADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO		
QUESTIONAMENTOS		RESPOSTAS
1) Idade: _____anos.	Sexo:	Os estudantes estavam na faixa etária entre 14 e 16 anos, sendo que a maioria (79%) tinha 14 anos. Quanto ao sexo, 15 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino.
2) Você tem acesso à internet?		Sim (100%) Não ()
3) Você sabe navegar na internet?		Sim (100%) Não ()
4) Onde você mais acessa a internet?		Em minha casa (64%) Escola (8%) Casa de parentes e amigos (16%) <i>Lan House</i> (12%)
5) Com qual finalidade você acessa a internet:		Buscar informações ou estudar (33%) Jogar (4%) Acessar redes sociais (50%) Ver filmes (13%)
6) Você acessa as redes sociais?		Sim (100%) Não ()
7) Qual a rede social que você mais utiliza?		<i>Facebook</i> (17%) <i>Instagram</i> (5%) <i>WhatsApp</i> (78%)
8) Costuma utilizar o computador para fazer trabalhos escolares?		Sim (100%) Não ()
9) Costuma utilizar o computador para LER?		Sim (100%) Não ()
10) Que tipos de texto você mais acessa na internet?		Informativo, como notícias (36%) Literário, como poemas (3%) Texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (43%) Outros (18%) - Especificar: textos para entretenimento, como resumos das novelas e jogos.
11) Os professores usam computadores durante as aulas?		Sim (30%) Não (70%)
12) Em quais disciplinas o computador/celular é utilizado e com qual finalidade?		Os estudantes responderam que os professores das disciplinas de português, inglês, matemática e biologia usam o computador/celular, mas raramente, para ministrar conteúdos teóricos, realizar pesquisas, fazer trabalhos em equipe ou exibir filmes sobre a matéria.
13) Você gostaria de usar o computador/celular durante as aulas? Com quais finalidades?		Os estudantes responderam que gostariam de usar o computador/celular durante as aulas, para facilitar o estudo, por meio de pesquisas e tirar dúvidas.
14) Normalmente, quantas horas semanais você navega na internet?		Os estudantes responderam que estão sempre conectados à internet.

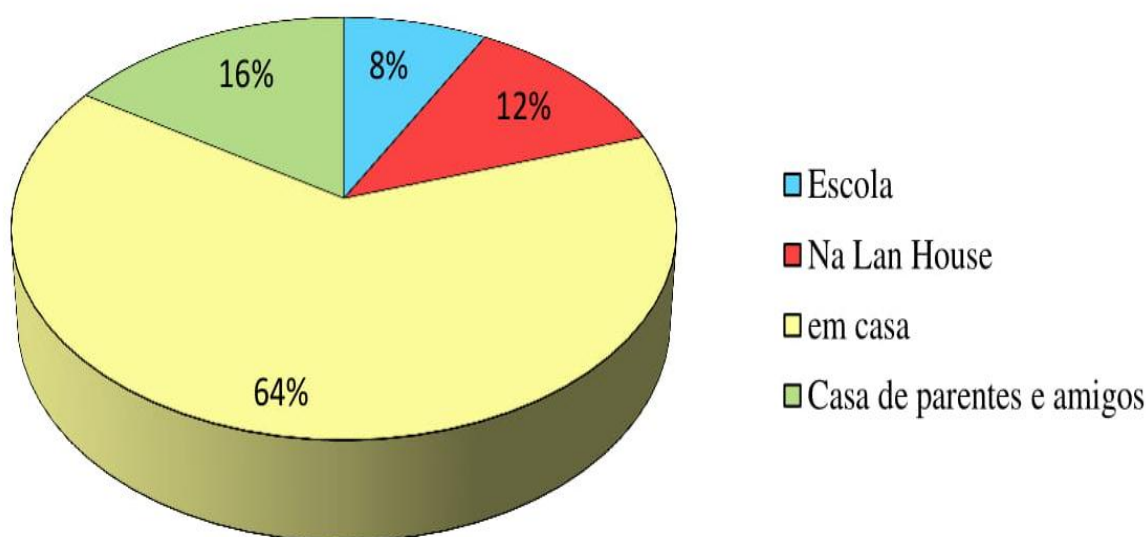
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Dentre esses questionamentos, destacamos três para maior discussão, por estar mais voltado para os nossos objetivos de pesquisa: entender o local onde os estudantes têm acesso maior à internet, quais são os seus objetivos ao acessarem a internet e se leem textos multimodais, quando estão conectados nas TDIC.

Em relação ao uso da internet, 100% dos estudantes confirmaram nosso diagnóstico inicial, mediante observação nas aulas de língua portuguesa, ao afirmarem ter acesso a esse recurso. A maioria dos investigados afirmou usar a internet em casa ou nas casas de parentes ou amigos, pelo celular. Com essa coleta de dados, obtivemos o seguinte resultado em nossa investigação.

Gráfico 1 – Perfil da turma: onde acessam a internet?

Local onde os estudantes acessam mais a internet



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Esses dados confirmam que o aprendizado pode acontecer em diferentes lugares e com recursos diversos, desde que seja mediado pelo educador. Assim sendo, nosso planejamento incluiu ações realizadas com auxílio das TDIC, por ser o mundo no qual os estudantes estão mergulhados.

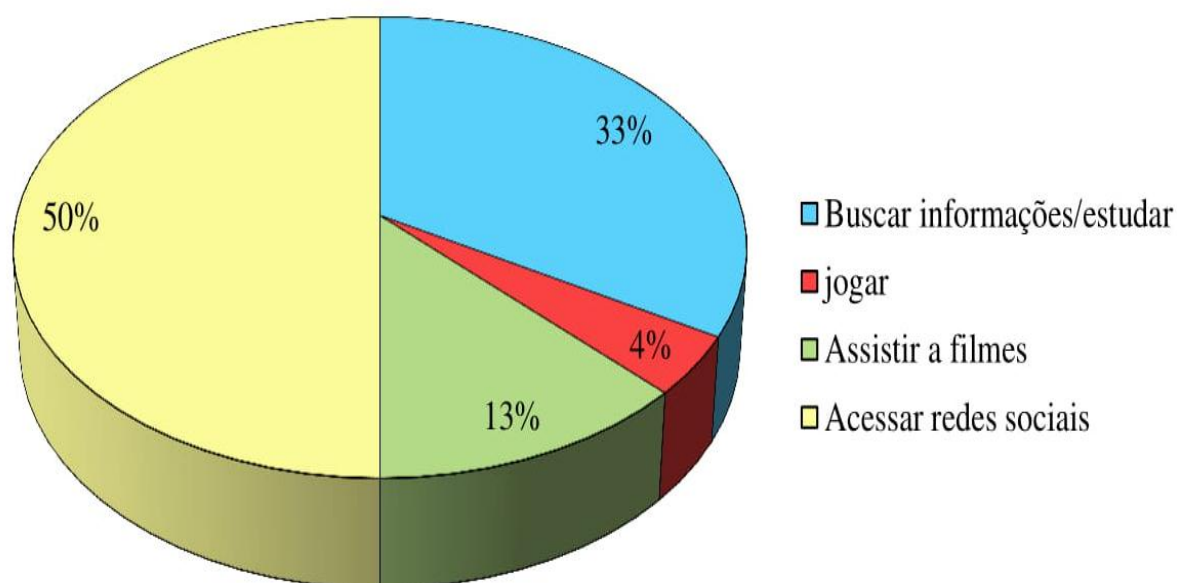
Notamos que a maioria dos investigados usa a internet em casa, o que comprova a relevância da tecnologia para a sociedade, visto que, embora exija um investimento financeiro relativamente alto, as famílias dos estudantes apostam nesse mecanismo digital para inclusão social.

O gráfico 2, a seguir, demonstra os resultados das respostas dos estudantes ao questionamento acerca da finalidade com que acessam a internet. Foi verificado na análise do

questionário, quanto aos objetivos para uso da internet, que a maioria dos estudantes prefere acessar as redes sociais, por meio do *WhatsApp*.

Gráfico 2 – Perfil da turma: para que usam mais a internet?

Para que o estudante usa mais a internet?



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

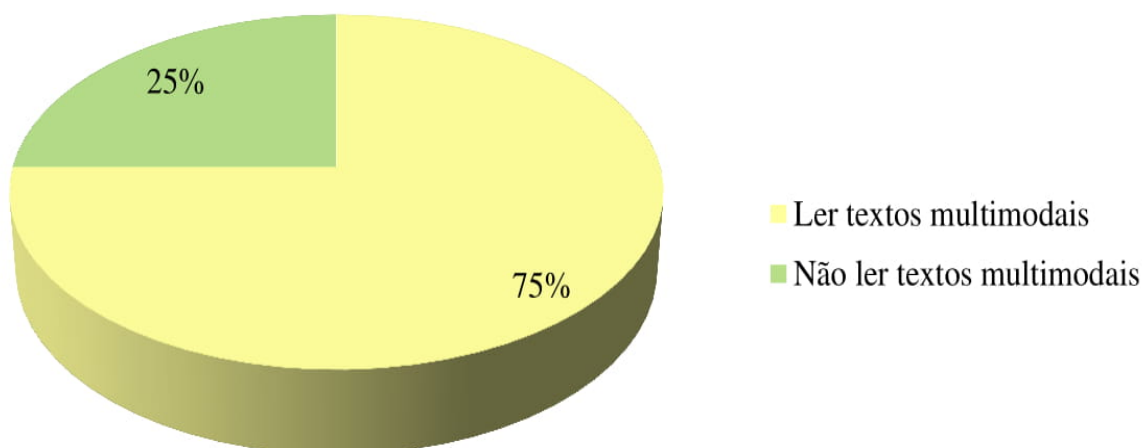
Provocou surpresa a relevância dada pelos estudantes ao uso da internet para buscar informações e estudar, o que demonstra o interesse dos estudantes por novos métodos educativos e incentiva o professor para a busca de um planejamento didático abrangendo o uso das TDIC, em sala de aula. Foi interessante perceber o hábito dos estudantes em formar grupos no *WhatsApp* para discussões e realizações de tarefas escolares, propostas pelo educador.

O fato de os estudantes preferirem ficar conectados ao mundo digital por meio do aplicativo *WhatsApp* conduziu nossa opção por trabalharmos com um grupo formado pelos estudantes investigados, por meio desse aplicativo, para discussões das temáticas relevantes para este estudo.

Voltando nossa atenção para o gênero textual selecionado para análise nesta pesquisa, questionamos sobre quem acessava a internet para ler textos multimodais. O cenário foi o seguinte:

Gráfico 3 – Perfil da turma: acessam a internet para ler textos multimodais?

O estudante acessa a internet para ler textos multimodais?



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao analisarmos esse gráfico, fica explícito o fato de que a maioria dos estudantes pratica a leitura dos textos multimodais. Não poderia ser mesmo diferente o resultado, uma vez que essa característica da multimodalidade é inerente a todos os textos. O que foi importante ressaltarmos, nesse momento, consistiu na conscientização dos estudantes para a valorização e junção dos aspectos multimodais para a efetivação da leitura e compreensão do texto.

Nas análises realizadas nas indagações, presentes no questionário, o ponto mais relevante foi o espaço ocupado pelas tecnologias digitais na vida dos estudantes. Inseridos em uma sociedade midiaticizada, não conseguem mais imaginar o mundo sem os aparatos tecnológicos e suas redes sociais, evidenciando, dessa maneira, o que postula Zacharias (2016):

A inserção das tecnologias na vida cotidiana tem gerado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas. Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados. Além disso, as mídias nas quais esses textos são disponibilizados têm a tela como principal suporte, exigindo conhecimentos que ultrapassem as fronteiras do impresso (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Nesse prisma, a escola necessita entender seu papel de mediação entre o conhecimento e o mundo das TDIC, buscando promover um ensino-aprendizagem contextualizado, em que o estudante seja instigado a construir seu próprio multiletramento, uma vez que não há como se esquivar da responsabilidade de mediar o conhecimento tecnológico.

Observamos que a maioria dos estudantes gosta de ler os textos que tenham imagens, no entanto, não atrela o significado emitido pelas figuras aos textos verbais, dando preferência a esses elementos textuais. Esse fator veio ratificar a necessidade de desenvolvermos metodologias didáticas que priorizem os trabalhos com os textos multimodais, visto que, mesmo estando inseridos no universo do estudante, há sérias e evidentes lacunas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e compreensão desses textos. Os estudantes gostam das imagens, porém não as concebem como unidade textual capaz de transmitir uma mensagem em toda sua completude. É, pois, dever primário do educador promover o letramento digital e multimodal aos estudantes, preparando-os para responderem, de forma responsiva, aos diálogos da era digital.

3.3 Análise da Atividade Inicial (AI)¹⁶

Para a realização da AI, selecionamos um texto multimodal¹⁷, o qual aborda questões sociais, nas quais a turma está inserida, pretendendo, assim, compreender se os estudantes do ensino fundamental II, da escola *locus*, processavam a leitura de um texto multimodal e se reconheciam a presença do dialogismo, o qual está presente nesses textos sendo, frequentemente, disseminado pela sociedade interligada pela domínio das TDIC. Trabalhamos, portanto, com um meme relacionado ao uso exagerado do aparelho celular e a crescente dependência provocado pelas mídias interativas.

Objetivando um direcionamento na análise textual, foram realizados três questionamentos discursivos com o propósito de que os estudantes pudessem respondê-los a partir da mensagem veiculada pelo meme. Logo, eles deveriam proceder a uma leitura crítica e multissemiótica dos elementos constituintes do texto, a fim de serem capazes de dar uma resposta a cada indagação em voga. Para Faraco (2009, p. 85), “Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas”.

Dessa forma, a AI proporcionou aos estudantes investigados o diálogo com o texto, inserido no contexto digital, pretendendo promover, assim, a compreensão da mensagem

¹⁶ Apêndice B.

¹⁷ Figura 10.

transmitida. É relevante o entendimento de que um discurso está sempre dialogando com outros discursos, formando, dessa forma, um todo coeso e significativo. Não há como ler e interpretar um texto sem inseri-lo em seu contexto sociocultural, portanto o estudante precisa ser preparado para acionar essas ações leitoras, de inferências, já que todo texto é dialógico, conforme assevera Kress e Van Leeuwen (2001, p. 24) ao postular que “[...] conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade¹⁸”. Logo, o conhecimento necessita ser motivado, vivenciado, a fim de ter significado para o estudante. É ponto pacífico entre os educadores o fato de não poder desvincular o ensino da realidade sociocultural do aprendiz, portanto pensar em atividades com os textos multimodais e midiáticos é uma tarefa educacional primordial.

Nesse sentido, as três questões objetivaram fazer três levantamentos importantes: se os estudantes seriam capazes de executar a leitura do texto, conjugando a linguagem verbal e não verbal, se perceberiam a crítica tecida pelo texto e se levaria em consideração o dialogismo veiculado pelo meme.

Foi observado que os estudantes não possuíam as competências necessárias para o alcance dos resultados esperados. Dos vinte e quatro estudantes investigados, somente cinco conseguiram aliar as duas modalidades da língua para interpretar a mensagem textual, três identificaram o dialogismo perpassado pelo texto e oito notaram o aspecto da ironia. A maioria dos estudantes leu o meme, observando apenas o texto verbal e repetindo o que o seu conteúdo nas respostas. Fizeram tão somente aquilo que são treinados a fazer por alguns educadores: buscar nos livros didáticos ou textos de apoio as respostas para os questionamentos levantados, sem, contudo, buscar respostas crítico-reflexivas em suas próprias vivências.

O pensamento autônomo não costuma ser incentivado, muito pelo contrário, é habitual ser podado, o que tem provocado enormes prejuízos cognitivos aos estudantes e reservado para a educação brasileira um triste cenário, visto que o Brasil vem perdendo no *ranking* estatístico de leitura. Conforme relatórios do (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizados em 2016, o Brasil ocupa o 59º lugar, numa lista contendo 65 países¹⁹. Esses dados são alarmantes e coloca os educadores em situação de alerta, visto que evidencia a carência de ações educativas para promoção da leitura e exige mudanças nos planejamentos pedagógicos.

¹⁸ Tradução nossa de: “discourses are socially constructed knowledge of some aspect of reality” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 24).

¹⁹ Fonte: Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Ressaltamos, por meio dos gráficos e respostas dos estudantes, os resultados obtidos na AI, com a finalidade de explicitarmos nossas ações para coleta de dados, necessários para o desenvolvimento deste estudo. Após diagnosticarmos a defasagem leitora dos estudantes investigados, foi possível pensarmos em metodologias interventivas para minimizarmos o problema detectado, quanto à leitura dos textos em que haja a presença da construção multimodal.

Quadro 6 – Análise quantitativa dos dados da AI

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DA AI		
Total de estudantes que realizaram a atividade: 24		
Questões	Atingiram o objetivo proposto pela questão	Não atingiram o objetivo proposto pela questão
01. Faça uma leitura do texto acima, anotando suas observações.	05	19
02. Que ideia é transmitida pela tirinha?	03	21
03. As imagens são importantes para a construção do sentido da mensagem transmitida pelo texto? Comente.	08	16

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Essa análise quantitativa demonstra o cenário dos estudantes, no tocante à leitura e interpretação do texto multimodal e seus aspectos multissemióticos. Os dados coletados na amostra revelaram a dificuldade leitora apresentada pelos estudantes. A maioria dos investigados não conseguiu responder aos questionamentos de maneira satisfatória. Realizou uma paródia do texto verbal, desvinculando-o dos significados promovidos pelos elementos multimodais, como as figuras e cores. Além de não ter conseguido perceber a presença do dialogismo e da crítica tecida pelo texto. Esses fatores comprovaram a importância da realização deste estudo, uma vez que o próprio texto exige um novo olhar sobre ele, com intuito de compreendê-lo, inserido em um contexto sociocultural. A cerca desse tema, Pimenta (2006) argumenta:

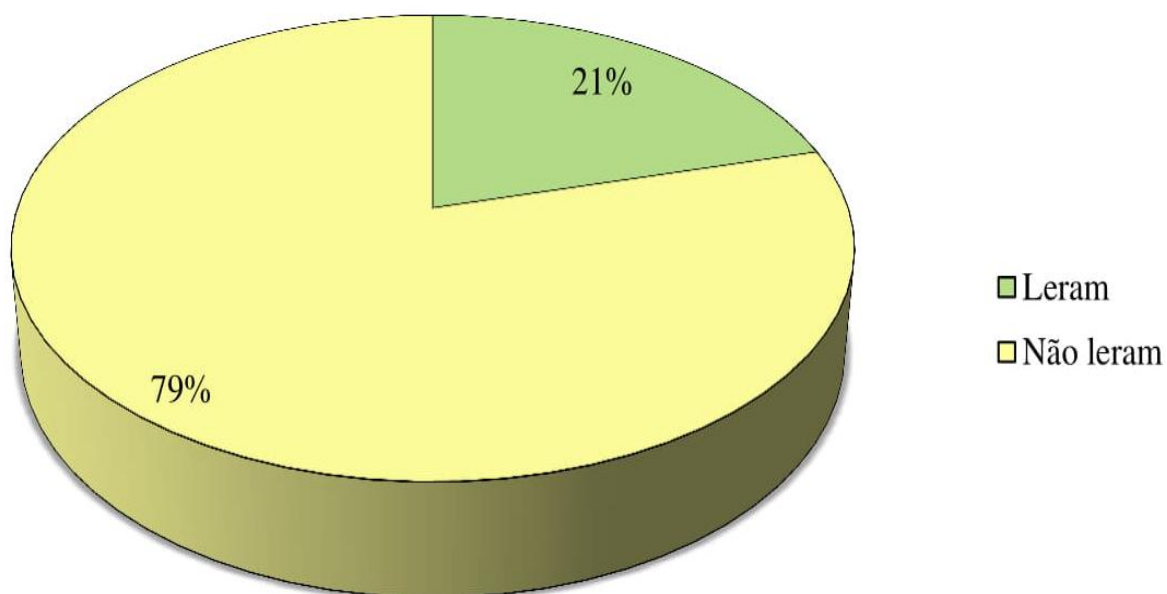
[...] o evento discursivo é constituído por diversos modos semióticos, isto é, unidades de significação não-arbitrárias, mas reconstitutivas, que, organizadas, constituem uma determinada paisagem semiótica – noção do discurso multimodal que diz respeito ao ato, à ação ou ao evento comunicativo efetivo, que corresponde não só à materialização escrita, mas, também, à de ordem gestual, visual ou oral (PIMENTA, 2006, p. 72).

Dessa maneira, o estudante tem direito de acesso às informações necessárias para serem acionadas, enquanto conhecimentos prévios, no momento da realização da leitura crítica e multissemiótica. É tarefa fundamental do professor de língua portuguesa, portanto, trazer à tona essas discussões em sala de aula, promovendo, então, um letramento semiótico, imprescindível na sociedade atual, fortemente marcada pela disseminação dos textos multimodais, como meios constitutivos de transmitir informações e promover a interação na comunicação.

O gráfico 04 demonstra os dados coletados com a questão 01 da AI, como os estudantes procederam à leitura e compreensão do texto, privilegiando os aspectos multimodais.

Gráfico 4 – Análise da leitura multimodal na AI

Os estudantes leram o texto conjugando linguagem verbal e não verbal?

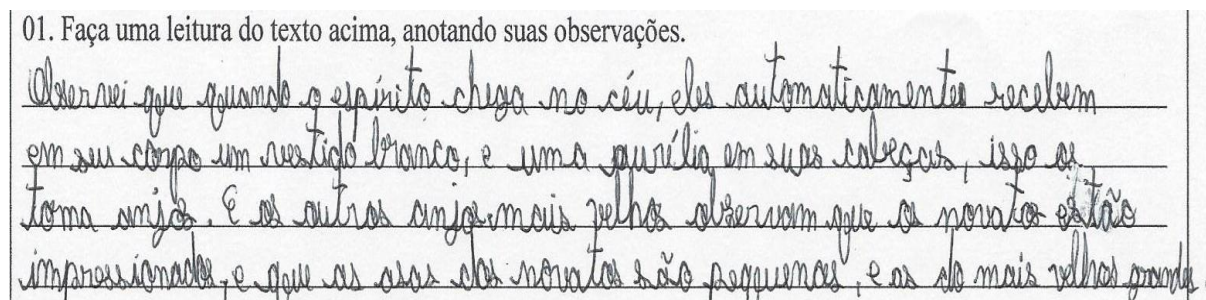


Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A questão um exigiu do estudante o saber analisar um texto em todos os seus aspectos estruturais e semióticos, permitindo que a análise escrita fluísse livremente, objetivando, desse modo, instigar o pensamento reflexivo do estudante. Era esperado que fossem feitas anotações desde o texto verbal aos detalhes presentes na figura, valorizando a completude textual.

No entanto, todas as respostas foram concisas e reduzidas às informações fornecidas pelo conteúdo verbal. A resposta²⁰ do E4²¹ foi uma das que mais aproximou do esperado, mas, ainda assim, não conseguiu efetivar o processo de compreensão requerido pelo texto, deixando, então, o processo de junção das duas modalidades textuais com lacunas. A figura 14 revela a resposta do estudante para o questionamento um.

Figura 14 – Resposta do E4 na AI



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O E4 foi o que mais aproximou da resposta exigida pela questão, porém não efetivou o processo de leitura multimodal, descrevendo a cena, mas sem contextualizá-la ao dialogismo crítico tecido pelo texto. A resposta dada pelo E4 ao questionamento aproximou-se mais de uma paráfrase do texto verbal, sem tecer as conexões com as outras semioses presentes no texto.

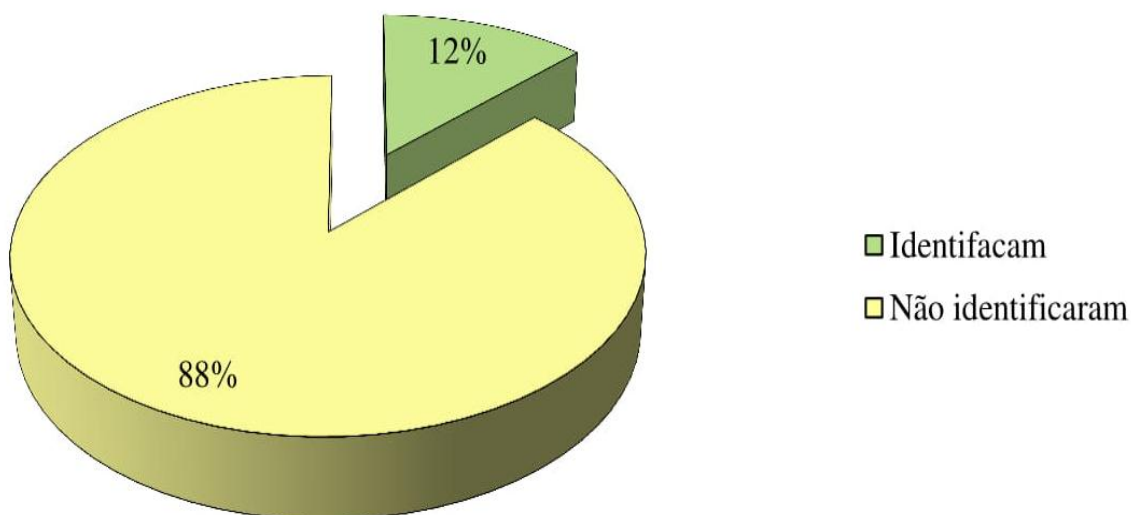
É preciso ressaltar que nosso objetivo, neste estudo, é analisar o modo de leitura dos textos multimodais, portanto enfatizamos as leituras compreensivas dos textos, em toda sua completude significativa, como cores, traços, gestos, fisionomias dos personagens, dentre outros aspectos relevantes para uma análise multissemiótica. Não desprezamos o texto verbal, mas objetivamos um olhar mais amplo sobre o texto.

A questão dois objetivou conduzir a análise dos estudantes para o dialogismo característico dos discursos e, por conseguinte, imprescindíveis para a leitura e compreensão da mensagem textual. Os dados coletados demonstraram que os estudantes não perceberam a carga dialógica disseminada pelo texto da AI, revelando, dessa maneira, lacunas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o dialogismo é parte essencial da linguagem. O gráfico 05, a seguir, demonstra esses dados.

²⁰ Ressaltamos que as respostas foram reproduzidas fielmente, sem passar pelo clivo de correções gramaticais, visto que o objetivo desta pesquisa está relacionado ao campo da leitura.

²¹ Objetivando resguardar a identidade dos estudantes, adotamos um código para representar o nome do participante desta pesquisa: onde E equivale a estudante e o número corresponde ao número existente na folha de frequência escolar.

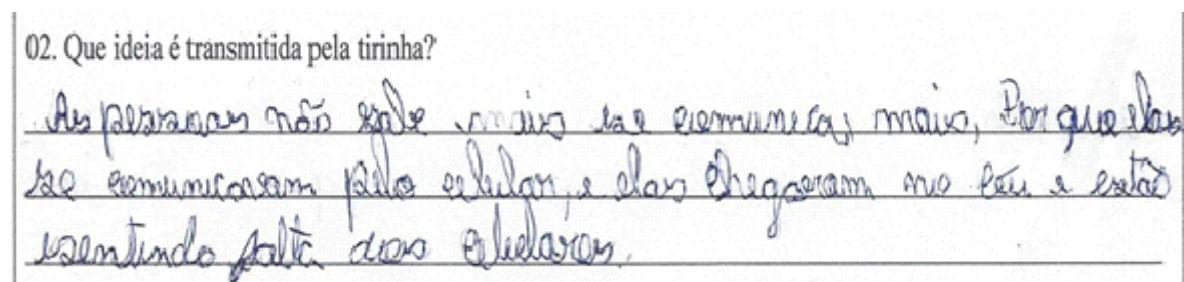
Gráfico 5 – Análise da leitura dialógica na AI
Os estudantes identificaram o dialogismo presente no texto?



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O questionamento dois pretendia provocar reflexões no estudante a respeito das ideologias perpassadas pelo texto multimodal. Era esperado do participante que ele tecesse um elo entre as ideias de “paraíso” vivido no céu, portanto algo que não cabe o diálogo com o sofrimento, e a dependência tecnológica, em que a sociedade vive mergulhada. Há uma crítica, portanto, a essa dependência, uma vez que, mesmo no céu, os recém-chegados sentem-se solitários, sem poder usar os meios tecnológicos, como o celular marcado pelo gesto das mãos e os semblantes caídos. Contudo, mais uma vez, repetiram o conteúdo do texto verbal, sem fazer nexos com as imagens e tão pouco com o dialogismo perpassado pelo meme posto para análise. As respostas do E18 e do E21 demonstraram como a maioria dos envolvidos efetivou as observações e respondeu ao questionamento dois.

Figura 15 – Resposta do E18 na AI



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Figura 16 – Resposta do E21 na AI

02. Que ideia é transmitida pela tirinha?

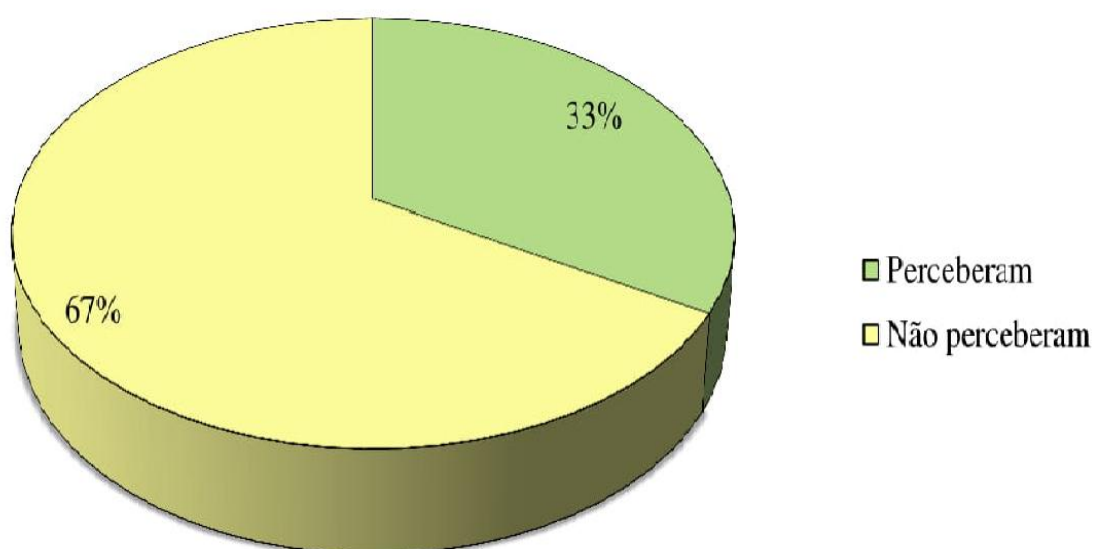
que eles não conversam, com ninguém, pois
 go ficam olhando para as mãos Em desespero
 sentindo falta do "CELULAR"

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dois estudantes, em destaque, aproximaram da resposta desejada ao notar a ausência do celular, no entanto, não a ligaram à ideia de a dependência tecnológica superar a alegria de viver no paraíso celestial, ideia defendida e disseminada por membros da sociedade brasileira. Os estudantes não perceberam a carga dialógica crítica tecida pelo texto quanto a essa dependência, a qual pode promover o isolamento social, mesmo no céu.

Na questão três, focamos a análise diretamente na crítica evidenciada por esse texto multimodal. Os estudantes foram instigados a observar os elementos multimodais, os quais se juntaram para a elaboração da mensagem textual. Foi possível, comprovar, dessa forma, a dificuldade apresentada pelos aprendizes para identificação dos aspectos provocadores da crítica ou ironia presentes nos textos. O que foi explicitado pelos seguintes dados:

Gráfico 5 – Análise da leitura crítica na AI
Os estudantes perceberam a crítica feita pelo texto?



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com a indagação três, focamos diretamente nas imagens. Objetivamos instigar o estudante a refletir sobre a importância das construções multimodais, como as figuras, as cores e traços para a construção da mensagem textual. A maioria dos participantes reconheceu o papel fundamental dos aspectos multissemióticos para elaboração e compreensão global de um texto, como gráficos, tirinhas, charges e memes. Nesse momento, os estudantes conseguiram visualizar as imagens e ligá-las ao conteúdo verbal. Ainda assim, as respostas dadas à questão revelaram lacunas, pois os estudantes fizeram poucas observações relativas às imagens presentes no cenário. Fixaram muito no objeto celular, ausente nas mãos dos recém-chegados no céu, sem, contudo, associar os outros elementos. Eles não perceberam a ideia da crítica à dependência tecnológica. As respostas dos E8, E20 e E3 confirmam essa análise dos dados coletados nessa etapa.

Figura 17 – Resposta do E8 na AI

03. As imagens são importantes para a construção do sentido da mensagem transmitida pelo texto? Comente.

Sim, pois a imagem nos mostra o quando eles eram ligados em celular e quando morriam ficavam olhando para os mãos como se estivesse se perguntando "Onde está meu celular"?

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Figura 18 – Resposta do E20 na AI

03. As imagens são importantes para a construção do sentido da mensagem transmitida pelo texto? Comente.

Sim, pois sem elas a mensagem transmitida pelo texto não iria fazer sentido já que elas são necessárias para o leitor entender de que eles estão na céu sem celular

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Figura 19 – Resposta do E3 na AI

03. As imagens são importantes para a construção do sentido da mensagem transmitida pelo texto? Comente.

Sim. Pois foi entendido que eles dependiam tanto dos celulares pelas gestos feitos por eles.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A partir desses dados, foi possível detectar, com maior precisão, a defasagem leitora apresentada pelos estudantes investigados. A turma demonstrou muita dificuldade para realização da atividade, uma vez que lia somente o texto verbal, não levando em consideração a mensagem transmitida pelos outros modos textuais que compunham o significado do texto. Esse cenário evidencia, portanto, a urgência na elaboração de um projeto para intervenção leitora, a fim de tentarmos sanar ou minimizar as dificuldades identificadas nessa etapa deste estudo.

3.1 Análise do Grupo Focal²²

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (COSCARELLI, 2005, p. 14, grifo da autora).

Foi pensando no contexto dessa citação que planejamos a etapa das discussões promovidas pela técnica do grupo focal, uma vez que elegemos direcionar nossas ações mediadoras por meio do uso de instrumentos tecnológicos, próximos da realidade dos estudantes, porém pouco usados no planejamento pedagógico. Inserir as TIC nos planos de ensino educacionais vem provando ser uma excelente forma de motivar o aprendizado, a partir da vivência dos estudantes.

A partir da técnica do grupo focal, objetivamos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito das temáticas abordadas; detectar as dificuldades de aprendizagem dos aprendizes investigados, em relação à leitura de textos multimodais, destacando o dialogismo que permeia esses textos, e levantar informações sobre a metodologia mais adequada para subsidiar a execução do PEI.

Nesse contexto, iniciamos o trabalho, com equipes organizadas com 12 membros cada, tendo o auxílio dos recursos de multimídia para a exibição de uma apresentação, planejada na ferramenta digital *Prezi*. Foram abordadas as temáticas relacionadas aos textos multimodais, importantes para o desenvolvimento desta investigação, contando com a participação ativa dos estudantes, no processo do diálogo. A apresentação utilizada no grupo focal pode ser acessada por meio do *QR Code*, ao lado do título da figura 20, visando facilitar o acesso às informações relevantes para este estudo.

²² Apêndice C.



Figura 20 – Uma imagem vale mais que mil palavras?²³



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

As discussões foram acontecendo à medida que a apresentação prosseguia. Foi possível diagnosticar, dessa forma, alguns pontos importantes para a execução do PEI. Essa apresentação tem início com o vídeo da música Aquarela, de Toquinho (1983), na qual há destaque para a possibilidade de desenhar um mundo mágico e realizar sonhos. A escolha por essa música se deu devido à enorme carga imagética que a circunda, levando o indivíduo a visualizar os detalhes das cenas descritas e, assim, perceber a relevância das imagens para a construção da mensagem textual.

De acordo Ribeiro (2016, p. 48), “Os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania”. Logo, o estudante precisa ter acesso ao letramento multissemiótico, a fim de que possa ler os diferentes tipos de textos, como os construídos por textos verbais e os imagéticos, uma vez que os exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)²⁴ e SIMAVE, dentre outros, abordam os textos

²³ Apresentação disponível em: <<https://goo.gl/pSSVAZ>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

²⁴ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Fonte: <<https://goo.gl/Q6qQYn>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

multimodais, por meio das questões construídas a partir do gráfico, tabelas ou infográficos, além das tirinhas e charges.

Em seguida, foi exibido o quadro intitulado *Roda de criança*, de Hans (1884), em que o cenário e as personagens retratam uma cena de época. Foram discutidas questões relativas às leituras de textos visuais. Diante do questionamento se era possível ler o texto, a maioria dos estudantes respondeu, inicialmente, que não era possível ler, uma vez que não se tratava de um texto, tendo somente imagens. Levados a refletir sobre as posições dos personagens, o local onde estavam e as cores predominantes, chegaram à conclusão de que podiam ler a mensagem transmitida pelo quadro.

Prosseguindo nossa apresentação, exibimos o vídeo *GaloDigitalks: o que são os memes?* (2015). A partir deste, tecemos discussões sobre o conceito e o papel fundamental dos memes para a sociedade e para nossa pesquisa, promovendo uma conscientização acerca do fazer memes e publicar ou compartilhar em redes sociais.

Os questionamentos reflexivos surgidos no grupo focal serviram para mensurarmos os conhecimentos prévios dos estudantes, relativos às temáticas de leitura dos textos multimodais, tendo o gênero meme como parâmetro para análises, e identificarmos as reais dificuldades dos participantes, em relação à leitura e compreensão dos textos multimodais, o que reafirmou a importância da realização das atividades planejadas no PEI, as quais objetivaram amenizar essas dificuldades leitoras, promovendo a aquisição de competências necessárias para realização de leituras imagéticas. Sobre esses aspectos, Ribeiro (2016) argumenta que:

A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos. O caso da visualização de informações é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com palavras, desenhos e plantas baixas, por exemplo, mas também com a sutileza das cores, dos pesos, dos tamanhos e de modalidades menos tratadas em muitos trabalhos acadêmicos. As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos do que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor (RIBEIRO, 2016, p. 48-49).

Trabalhar com diferentes tipos e gêneros textuais já é ponto pacífico entre os educadores. No entanto, ainda há muito para ser conquistado no campo da leitura compreensiva dos textos multimodais, como as tirinhas, as charges, os infográficos, dentre muitos outros. Ao trabalhar com esses gêneros textuais, o professor habitua a valorizar os aspectos linguísticos, deixando de ensinar o estudante a ler as imagens e as articulações multissemióticas que perpassam esses textos. É preciso uma mudança de postura por parte dos

educadores, a fim de que sejam promovidos os diferentes letramentos, inclusive o multissemiótico. A respeito da temática do ensino, Freire (1996) enquadra o ensino em um contexto sociocultural e histórico, ao postular que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse enquadramento, os professores, promotores de transformações nos tradicionais modelos de ensino, investem em estudos, objetivando adquirir maiores conhecimentos, os quais os habilitem para o enfrentamento dos desafios impostos pelos sistemas e pelos aparatos burocráticos, em busca de uma educação, de fato, emancipadora.

3.4 Análise do Projeto Educacional de Intervenção (PEI)²⁵

A partir do referencial teórico construído no capítulo I desta pesquisa, elaboramos e aplicamos o PEI, objetivando promover o desenvolvimento de habilidades leitoras, em relação aos textos multimodais e multissemióticos. Tivemos como suporte pedagógico o gênero meme, por fazer parte do universo dos estudantes investigados. Durante a realização das atividades propostas neste projeto, trabalhamos com atividades como pesquisar, localizar, ler, selecionar, avaliar criticamente a mensagem disponibilizada pelo meme e comentar ou publicar esses textos, favorecendo, dessa forma, a reflexão e análise crítica sobre o papel social da linguagem.

Este estudo buscou, portanto, evidenciar práticas pedagógicas voltadas para a leitura e compreensão dos textos multimodais. Para atingir esses objetivos, organizamos o PEI ancorado nas teorias das Metáforas para o Aprendizado no século XXI, defendida pelo pesquisador Thornburg (1996). Segundo essas metáforas, o ensino seguiria quatro momentos: a *fogueira*, representando a forma antiga de transmitir o conhecimento, é empregada no ato de o professor, enquanto mediador do conhecimento, trocar informações com os estudantes, em um processo de interação; o *Poço d'água*, mesclando mestres e aprendizes para construção coletiva do conhecimento, destaca, assim, a importância do diálogo, debates para construção do aprendizado; a *Caverna*, lugar de introspecção, em que o conhecimento possibilita

²⁵ Apêndice D.

amadurecimento, implicando, logo, em aprender a internalizar o que aprendeu para a vida; a *Vida*, consistindo na possibilidade de juntar todo o conhecimento adquirido com as três metáforas anteriores e aplicá-lo no cotidiano, envolvendo, dessa forma, a prática do aprendizado, por meio de tentativas de uso das teorias aprendidas, o que pode motivar a contínua busca pelo conhecimento.

Nesse contexto, dividimos os trabalhos do PEI em quatro módulos: o primeiro módulo, *Conhecendo: aprendendo a identificar um texto multimodal*, objetivou incentivar o engajamento nas atividades da intervenção e possibilitar a identificação das características dos textos multissemióticos, por meio de discussões orais e interativas; o segundo, *Dialogando: ouvindo outras vozes...*, abordou a teoria da semiótica, multimodalidade e do dialogismo presentes nos textos que serviram como recursos pedagógicos para nosso trabalho. Nesse momento, trabalhamos com textos escritos e com multimídia; o terceiro módulo, *Refletindo: um ato de ler a vida* proporcionou ao estudante o desenvolvimento de habilidades leitoras e iniciou o processo de criação de textos multimodais, especificamente o gênero meme; enquanto, o quarto, *Praticando: aprender fazendo*, priorizou atividades de leitura e, conseqüentemente, a produção e compartilhamento do gênero trabalhado durante o processo de intervenção, uma vez que demonstramos que aprendemos algo, quando podemos praticar.

O desenvolvimento geral e resultados das ações pedagógicas realizadas no PEI foram analisados nesta seção. Destacaremos os principais desafios enfrentados, as formas para superações destes e as contribuições de cada módulo no desenvolvimento de competências relacionadas à leitura dos textos multimodais e ao ensino da língua portuguesa, no ensino fundamental II.

3.4.1 Módulo Conhecendo: aprendendo a reconhecer o gênero meme

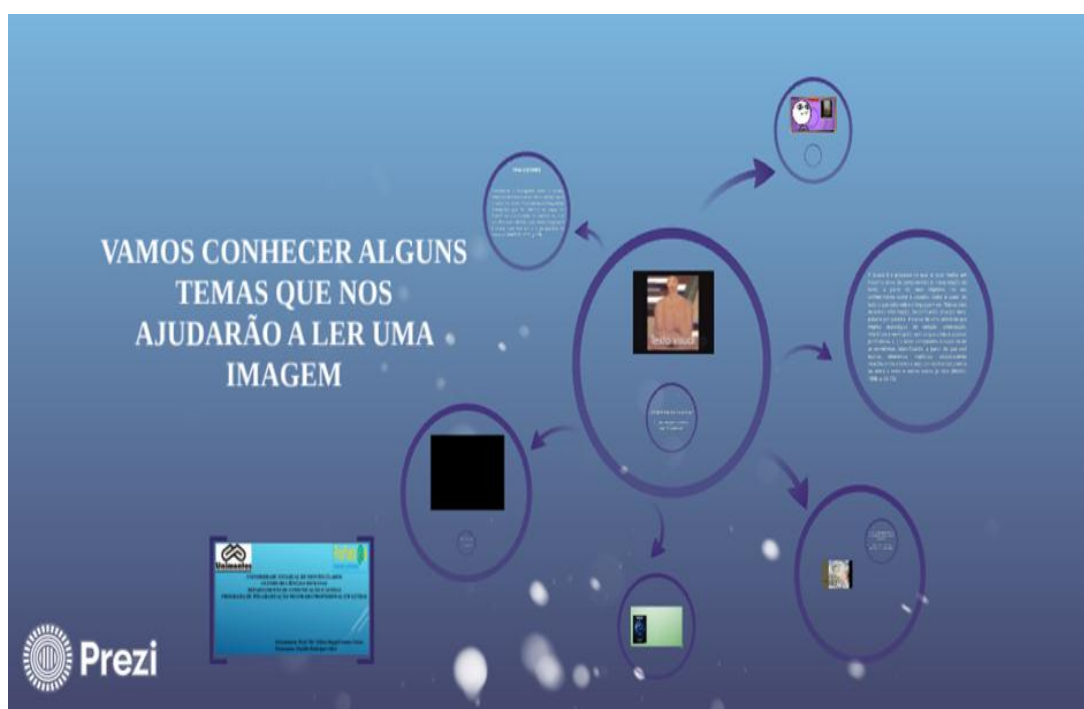
Ao tomarmos como embasamento teórico as ideias sobre o ensino em torno da *fogueira*, de Thornburg (1996), tivemos como objetivo geral para as atividades desenvolvidas nesse módulo instigar a discussão sobre as diferentes formas de ler e interpretar um texto multimodal, bem como, a importância do dialogismo para compreensão do sentido global das informações veiculadas por meio dos textos.

Realizamos os debates a partir de uma apresentação elaborada com auxílio da ferramenta tecnológica *Prezi*, discutindo temáticas sobre a leitura dos textos multimodais, essenciais para a aplicação das ações propostas no PEI. Ressaltamos que as nomenclaturas foram empregadas nas discussões para conhecimento, sem exigências pela memorização.

Contudo, os próprios estudantes reconheceram conviver com os temas tratados e, assim, não encontraram dificuldades em ouvir falar em nomeações desses aspectos textuais. A figura 21 retrata a apresentação usada no módulo I, do PEI.



Figura 21 – Leitura de imagem²⁶



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

À medida que a apresentação do *Prezi* prosseguia, foram realizados questionamentos, principalmente acerca das formas como cada estudante interpretava, a princípio, cada um dos textos e a mensagem veiculada por eles. Foi conduzida uma discussão sobre o gênero textual, meme: suporte, domínio discursivo, linguagem empregada e público-alvo, a fim de conduzir os estudantes ao entendimento dos reais objetivos do texto e da intencionalidade do autor em fazer certas escolhas imagéticas e lexicais para gerar um determinado significado.

Essa apresentação iniciou com dois questionamentos reflexivos: se imagem é para ler ou para ver e se uma imagem vale mais que mil palavras. Alguns estudantes responderam que

²⁶ Apresentação elaborada pela pesquisadora e disponível em: <<https://goo.gl/wZV8vK>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

a imagem pode ser lida, mas que gostam mesmo é de ver. Já para a segunda indagação, falaram que, em algumas situações, uma imagem pode significar mais que muitas palavras, como a imagem de uma enfermeira solicitando silêncio em uma maternidade ou os sinais de legislação do trânsito.

A seguir, foi exibido um vídeo sobre Artes Plásticas, do Novo Telecurso (2009), em que revela a importância de se ler uma imagem, visto que vivemos cercados por elas. Tecidas algumas discussões sobre o conteúdo do vídeo, assistimos a uma entrevista com professores e estudantes, a respeito de como lidam com os textos imagéticos nas aulas e a importância desses textos no incentivo à leitura.

Dando prosseguimento às discussões, lemos, assistimos a vídeos curtos e comentamos os conceitos de dialogismo, hipertexto, letramento digital e o papel fundamental exercido por esses elementos na realização da leitura crítica. Os estudantes demonstraram curiosidade e interesse diante das nomenclaturas, além de terem compreendido bem as funções desses termos no trabalho com o texto. O vocábulo que eles acharam mais interessante foi o hipertexto, uma vez que para eles é o mesmo que “navegar pela internet”, o que não deixa de ser verdade, porque evidencia um novo modo de ler e compreender o texto. Kress (2010) defende que:

Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (KRESS, 2010, p. 79)²⁷.

Nesse sentido, é valioso o planejamento pedagógico que preveja o trabalho com diferentes modos e gêneros textuais, a fim de que o estudante seja motivado para o ato de aprender a ser leitor.

Prosseguindo com as discussões, falamos acerca da importância da leitura para formar cidadãos críticos e conscientes, inseridos em um contexto sociocultural, o qual exige sempre novas competências leitoras, engajadas com as mudanças instantâneas provocadas pelo uso da tecnologia. Finalizando a apresentação, exibimos um vídeo abordando a temática dos memes: origem, características principais e funções para o campo da comunicação.

No fechamento desse módulo, propomos aos estudantes a criação do grupo no *WhatsApp*, para postagem e discussões de temáticas propagadas pelos memes. Ressaltamos

²⁷ Tradução nossa de: Modes is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication (KRESS, 2010, p. 79).

que o objetivo primordial desse grupo foi proporcionar leituras e debates, a respeito de temáticas de interesse coletivo. Para garantir a dinamização do trabalho foram elaboradas algumas regras e os estudantes foram conscientizados de que se desobedecessem às regras seriam excluídos do grupo pelo administrador, a pesquisadora e professora de língua portuguesa da turma. Foram informados, também, que somente fariam parte do grupo o estudante que entregasse o termo de autorização assinado pelos responsáveis, liberando o ingresso do estudante no grupo do *WhatsApp*. Os estudantes foram orientados a pesquisarem e levarem para o próximo encontro alguns memes, selecionados livremente.

Os resultados obtidos nesse módulo foram gratificantes, uma vez que os estudantes corresponderam às nossas expectativas, participando ativamente das discussões, tanto respondendo aos questionamentos reflexivos quanto levantando questões relativas aos temas postos em pauta para o debate. Demonstraram significativa apreensão do conteúdo apresentado e puderam elucidar as dúvidas surgidas durante o processo do diálogo interativo.

3.4.2 Módulo Dialogando: ouvindo outras vozes...

Para o desenvolvimento desse módulo, ancoramos nas teorias sobre o ensino em torno do *Poço d'água*, de Thornburg (1996). Traçamos como objetivo geral a promoção do diálogo e a interatividade na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar os estudantes com conhecimentos voltados para a teoria da semiótica, multimodalidade e do dialogismo presentes nos textos e que são aspectos necessários para a prática de uma leitura produtiva dos textos que circundam nossa sociedade.

Barton e Lee (2015) argumentam que “[...] atividades de leitura e escrita na vida cotidiana envolvem diferentes tipos de práticas de letramento e atendem a uma grande variedade de propósitos (BARTON; LEE, 2015, p. 35)”. Consciente disso, o educador elege o trabalho com metodologias inovadoras, inclusivas socialmente e com diferentes recursos educativos, objetivando, assim, proporcionar ao estudante a possibilidades para a realização de uma leitura crítica, significativa e emancipadora.

Várias atividades, tais como pesquisas, produção dos memes e a gincana Rede textual, foram realizadas nessa etapa do trabalho, visando dar continuidade às discussões sobre os memes, disseminados por meio da internet e que tenham relevância social. Trabalhos diversificados, os quais envolveram discussões, leituras e análises de materiais sobre as temáticas discutidas em mídia impressa ou digital, a fim de proporcionar ao estudante um suporte de conhecimento amplo e oferecer condições para construção e sustentação de suas

ideias. Pesquisas foram realizadas pelo próprio estudante, individual e coletivamente, como forma de subsidiar o posicionamento destes em relação aos assuntos tratados, servindo, dessa forma, como estratégias iniciais no desenvolvimento das práticas leitoras a serem desenvolvidas em sala de aula.

No dia do módulo, os estudantes levaram 32 memes: 18 criados pelos próprios estudantes e 14 veiculados nas redes sociais. As temáticas abordadas foram diversas, sobressaindo os temas sobre política, as redes sociais, o meio ambiente e o amor.

Para abertura das atividades desse módulo, realizamos uma gincana em equipe, intitulada Rede Textual, a qual simula as ações realizadas com os memes, no *Facebook*. Para realização dessa gincana, seguimos os seguintes passos:

Figura 22 – Rede Textual



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017).

A gincana Rede textual foi bem interessante, uma vez que os estudantes reagiram positivamente diante da novidade. No princípio, os mais envergonhados não queriam

participar, porém, no decorrer da dinâmica e vendo a reação dos colegas, decidiram interagir e envolveram-se com o evento.

Para essa gincana, os estudantes selecionaram 24 memes, sendo os seguintes com maior número de compartilhamentos:

Figura 23 – 1º lugar o meme “Comunicação na rede social” do E4



Fonte: Meme elaborado pelo estudante E4 em 24 out. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/beh3vG>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Figura 24 – 2º lugar o meme “Brincando de amar” do E21



Fonte: Meme elaborado pelo estudante E21 em 23 out. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/YboUUG>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Figura 25 – 3º lugar o meme “Conversa séria: meio ambiente” do E13



Fonte: Meme elaborado pelo estudante E13 em 25 out. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/MjQvwW>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Os memes Comunicação na rede social, figura 23, e Brincando de amar, figura 24, foram criados, com auxílio da página <https://www.gerarmemes.com.br>, a partir de imagens produzidas pelos próprios estudantes. Esse fator valorizou mais esses dois memes, porque além de serem originais abordaram uma temática juvenil e que estava em discussão no grupo, prendendo, desse modo, a atenção dos participantes da gincana.

Enquanto o meme Conversa séria: meio ambiente, figura 25, foi elaborado, a partir de uma imagem já existente na página, somente adicionando o texto verbal, o que foi considerado pelos estudantes, participantes da gincana, como tendo encontrado menor dificuldade para ser produzido, portanto ficou com menor número de compartilhamento, no entanto tratou de uma temática atual e relevante para a sociedade, o saber viver em harmonia com a natureza.

As ações interventivas desenvolvidas nessa gincana foram úteis para demonstrar o quanto um planejamento inovador e próximo da vivência do estudante pode fazer a diferença para o campo educacional. Os estudantes sentiram-se mais motivados para participar das atividades e elaboraram excelentes memes, com diversas temáticas, provando, assim, nosso acerto ao selecionarmos as metodologias educativas para realização do PEI.

Ao final da gincana, organizamos em cadernos todos os memes, pesquisados ou criados pelos estudantes, e expomos em uma mesa, no corredor, à entrada da sala do nono ano A, a fim de que pudessem ser vistos e analisados por outras turmas do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, servindo, assim, como divulgação dos

trabalhos realizados nesta pesquisa e, principalmente, como incentivo à leitura. Ressaltamos, aqui, o compartilhamento da responsabilidade de todos os educadores em formar leitores competentes, defendido por Brasil (1998) ao postular que:

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina (BRASIL, 1998, p. 31).

Nesse viés, compartilhar nossa experiência promoveu uma interação entre os educadores, na troca de conhecimentos, relativos ao processo de leitura dos diferentes gêneros textuais, especialmente os que possuem predomínio da multissemiose.

Iniciamos, nesse módulo, a produção de um portfólio para arquivarmos alguns memes pesquisados, criados e selecionados pelos estudantes, sobre diferentes temáticas, às quais gostam de ler e compartilhar nas redes sociais. O objetivo principal dessa ação coletiva foi incentivar o processo da pesquisa, leitura e troca de experiências, tornando nosso trabalho mais produtivo. Os estudantes passaram a ver mais sentido nas atividades realizadas, porque ficaram interessados no produto final.

Figura 26 – Capa do portfólio



Fonte: Meme produzido a partir da imagem elaborada pelos estudantes em 17 out. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/zYqxs9>>.

Os estudantes criaram essa capa e, com a figura pronta, produziram o meme na página <https://www.gerarmemes.com.br>. Com auxílio dessa página, elaboraram, também, vários memes para conclusão do portfólio, tais como os exibidos a seguir.

Figura 27 – Primeiro meme do portfólio



Fonte: Meme elaborado pelo E 10. Disponível em: <https://goo.gl/9xXur5>. Elaborado em 17 out. 2017.

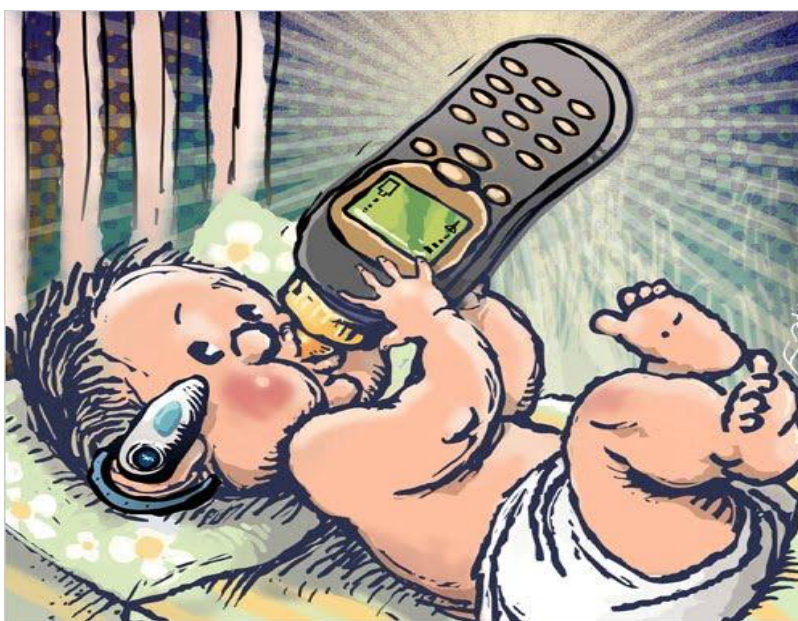
3.4.3 Módulo Refletindo: um ato de ler a vida

As atividades propostas para esse módulo foram sustentadas pelas ideias da *Caverna*, difundidas por Thornburg (1996), em que as estratégias elaboradas e desenvolvidas pretenderam proporcionar aos estudantes uma inquietude reflexiva, conduzindo a uma análise crítica dos temas trabalhados com os memes, por meio de diferenciadas práticas leitoras, como o ato de associar a teoria e prática.

No primeiro momento, os estudantes foram levados ao laboratório de informática, a fim de que pudessem pesquisar, ler e analisar alguns textos sobre os memes da internet. Fizemos uso das seguintes fontes para a pesquisa: <https://www.significadosbr.com.br/meme>, em que há um artigo informativo discorrendo sobre o meme e suas principais características, e o *blog*: <http://www.sequelanet.com.br/2015/01/o-que-e-meme-internet.html>, postado por Edu Chaves, em 27 de janeiro, 2015, onde são encontrados os memes mais famosos e conhecidos pelos internautas.

No segundo momento desse módulo, os estudantes leram e interpretaram dois textos multimodais, tratando da temática que inquietava os professores, quanto ao comportamento de uso excessivo do celular pela turma investigada, a dependência tecnológica e o isolamento social provocado pelo mau uso desta. Esse fator atrapalhava o rendimento das aulas e causava, assim, certo desconforto por parte dos educadores. Por isso escolhemos essa temática para nossas ações interventivas, abordadas em dois textos multimodais, representados pelas figuras 28 e 29.

Figura 28 – Dependência tecnológica na infância



Fonte: Hudo (2016). Disponível em: <<http://zip.net/bltDWq>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Figura 29 – O uso exacerbado da tecnologia



Fonte: Hudo (2016). Disponível em: <<http://zip.net/bttF6b>>. Acesso em: 26 fev. 2017

Esses dois textos multimodais veiculam a ideia de que a sociedade está imersa por elementos tecnológicos, evidenciado na figura da criança alimentando por meio de uma mamadeira em formato de celular e o fone no ouvido, além das ondas sonoras, enfatizando a imersão do bebê no mundo da tecnologia digital. Notamos uma crítica relacionada à dependência tecnológica e ao uso excessivo dos instrumentos digitais, desde a infância.

A partir do texto I, elaboramos cinco questionamentos, os quais pretenderam conduzir os estudantes para a percepção da temática abordada na mensagem textual, bem como o modo de junção dos elementos multissemióticos para a construção do sentido do texto, a crítica tecida ao uso descontrolado dos meios tecnológicos e promover, por fim, uma reflexão acerca da relevância das diferentes maneiras de utilizar as TIC a favor do progresso individual e coletivo. A maioria dos estudantes envolvidos nessa atividade demonstrou satisfação e domínio dos conteúdos nas realizações das tarefas propostas.

O texto II objetivou intensificar o processo de leitura relacionado aos aspectos multimodais, os quais são fundamentais para a construção do significado textual, tais como a disposição e ações dos personagens na narrativa, as cores e, até mesmo, o contraste entre o claro e escuro. O texto ressalta a ideia de que o personagem do centro, com roupa colorida, deseja a inserção social direta, enquanto, os outros personagens, apáticos e sem cor, vivem isolados, imersos excessivamente no mundo virtual, fora da realidade social sem a dependência tecnológica.

Foram elaboradas seis questões para análise desse texto. As indagações 01 a 03 pretenderam conduzir o estudante à realização da leitura crítica multimodal, exigindo a observação dos elementos que compõem a figura, para compreensão da mensagem transmitida. As questões 04 a 06 objetivaram promover a reflexão sobre como os estudantes têm utilizado os instrumentos tecnológicos e agido diante dos constantes apelos das redes sociais e a vivência social direta, sem a intermediação das TIC.

Os estudantes conseguiram compreender esse texto multimodal e responderam aos questionamentos, de maneira satisfatória, demonstrando apreensão dos conteúdos trabalhados nos encontros para discussões a respeito das temáticas tratadas neste estudo.

Esses dois textos tiveram como meta, portanto, despertar o gosto pela leitura e interpretação do texto multimodal, bem como fomentar a reflexão dos estudantes a respeito do uso consciente e direcionado das TIC, em benefício do processo ensino-aprendizagem.

Na análise dos dados, procuramos enfatizar três pontos: se o estudante identificou a situação do conflito social mostrada pelo texto, como fez para depreender tal informação e se compreendeu a crítica tecida pela mensagem textual. Pelas respostas dadas pelos estudantes

investigados ficou explícito o progresso já proporcionado aos aprendizes pelas ações planejadas no PEI, como exemplifica as seguintes respostas dadas pelos estudantes aos questionamentos levantados:

Quadro 7 – Respostas exemplificadoras do módulo refletindo: um ato de ler a vida

Texto I	
01. A imagem descreve que situação social?	A situação de que no mundo em que vivemos hoje as crianças estão tendo uma certa dependência por aparelhos tecnológicos.
02. Como foi possível você depreender essa informação?	Por que em vez de usar uma mamadeira a criança está com um celular e também um fone de ouvido.
03. Qual a crítica feita pelo texto?	Sobre como as pessoas estão se tornando dependentes da tecnologia como exemplos temos: Celulares, computadores.
Texto II	
01. Que cena a imagem revela?	Que as crianças não querem saber de brincar com outras e sem ficar na frente de um celular.
02. O menino, no centro com a bola, deseja fazer o quê?	Deseja jogar bola.
03. Ele consegue realizar seus objetivos? Por quê?	Não. Porque todos os que estão com ele, estão mais preocupados com o celular ou tablet e não importa para ele.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os estudantes demonstraram, por meio dessas atividades, que o planejamento didático em torno das TIC pode proporcionar tanto a aquisição de competências leitoras como também uma consciência crítica acerca do uso dos instrumentos tecnológicos em benefício sociocultural. Ressaltamos que a escolha das temáticas abordadas nesses dois textos

aconteceu devido ao uso inadequado do celular em sala de aula, o que vinha prejudicando o ensino-aprendizagem. Quanto às atitudes dos estudantes no tocante ao uso exacerbado do aparelho de celular, notamos uma mudança de postura positiva, uma vez que eles passaram a usar o aparelho tecnológico somente quando orientado pela professora, para realização de tarefas pedagógicas. Essa nova metodologia de trabalho, incluindo as TIC, remodelou o ensino de língua portuguesa, possibilitando ao professor e estudantes o compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens. Sobre esse aspecto, Barton; Lee (2015) asseveram que:

Ao tomar decisões sobre os usos pedagógicos das tecnologias cotidianas, eles podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto da sala de aula. Isso poderá implicar uma renegociação da relação entre os conhecimentos do professor e do aluno, juntamente com a aceitação da perícia dos alunos em algumas áreas e o respeito por ela (BARTON; LEE, 2015, p. 214).

Nesse viés, torna-se natural o trabalho educativo com auxílio dos aparatos tecnológicos, uma vez que o próprio estudante poderá contribuir com seus conhecimentos digitais e ser motivado para novas descobertas e letramentos. O ensino mediado pelas TDIC vem promovendo um despertar pelo saber tanto por parte dos educadores quanto pelos estudantes. Passando, estes, a um papel mais ativo diante dos encontros pedagógicos e, assim, abrindo outras possibilidades para o ato de ensinar, compartilhando saberes.

3.4.4 Módulo Praticando: aprender fazendo

A participação em atividades online em rápida mudança implica um aprendizado constante, grande parte do qual é informal. As pessoas aprendem de maneiras novas e diferentes; refletem sobre sua aprendizagem e empreendem projetos intencionais de aprendizagem (BARTON; LEE, 2015, p. 35).

Para concretizarmos as ações pensadas para esse módulo, seguimos as orientações dadas por Thornburg (1996) referente ao momento de associação entre teoria e prática, que se tornou conhecido como *a Vida*. Sendo assim, tivemos como objetivo fundamental aprimorar a habilidade leitora dos estudantes, por meio de práticas leitoras e discussões de temas polêmicos e humorísticos, veiculados pelos memes, nas redes sociais.

Nessa etapa, foram analisadas as abordagens leitoras realizadas pelos estudantes, a reflexão e análise dos temas discutidos, a explanação de suas ideias, bem como a interatividade e a cooperação em que se deu toda a discussão, em um processo de dialogismo.

O objetivo primordial das atividades desenvolvidas no grupo do *WhatsApp*, foi observarmos como os memes de internet são capazes de exercer influências sobre o modo de os participantes lerem e processarem a compreensão dos aspectos que circundam os textos multimodais, uma vez que, na visão de Dionísio (2011):

A variedade de recursos tecnológicos, a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulações gráficas em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e consequentemente de novas formas de apresentação da escrita (DIONÍSIO, 2011, p. 146).

Kress (2010) coaduna com Dionísio (2011) ao argumentar que assim como a sociedade passa por mudanças, o texto, também, precisa mudar. Segundo o autor, são as mudanças sociais que provocam as interpretações dos significados semióticos. Logo, a escola não deve abster-se da responsabilidade primordial de promover uma aprendizagem significativa e inserida na realidade social, em que sua comunidade estudantil está imersa. Nesse contexto de transformações tecnológicas e, consequentemente, sociais, planejamos as atividades interventivas com auxílio das TIC. Embora tenhamos enfrentado dificuldades técnicas provocadas pela ausência da conexão com a internet em alguns momentos, conseguimos superar os desafios e concluir o planejamento. As ações desenvolvidas nesse módulo foram fundamentais para a aquisição de novas competências leitoras.

Para análise dos dados coletados no grupo, denominado Diálogo com os memes, seguimos alguns pontos relevantes: observação das interações no espaço tecnológico virtual; selecionar e categorizar algumas das práticas discursivas recorrentes; analisar os dados coletados, sob a ótica das teorias da Semiótica social, da GDV e do dialogismo, discorridas no capítulo 1, intitulado “Perscrutando os caminhos teóricos da leitura multimodal”.

Ficou evidenciado que uma das características do gênero meme é seu conteúdo multimodal, sendo replicado por meio de uma combinação do texto verbal e imagético, podendo conter vídeos, links e até as *hashtags*²⁸. O meme é, portanto, um gênero textual de replicação cultural e de difusão da informação, tendo como base a imitação, o diálogo com outros textos e/ou contextos. Os memes têm a capacidade de gerar ou incentivar padrões de comportamento, disseminando crenças e valores. Promove, assim, a interação entre os indivíduos que compartilham das mesmas redes sociais, como o *WhatsApp*.

Inicialmente, foi solicitado dos estudantes postagens de memes interessantes, com temáticas relevantes para a sociedade, disseminados pelas redes sociais, com comentários pelo

²⁸ *Hashtag* é uma palavra-chave indexada a uma informação, imagem, discurso, anteposto ao símbolo #.

grupo. Dando prosseguimento às atividades deste módulo, fizemos uso do laboratório de informática para realização da primeira publicação. Cada estudante deveria, sob nossa orientação, acessar a página <http://geradormemes.com> ou <https://www.gerarmemes.com.br>, criar seu próprio meme e postar no grupo, com debates pelos estudantes. A partir dessas ações, procedemos às conclusões presentes neste quadro.

Quadro 8 – Análise das postagens dos memes no WhatsApp

Categorias gerais	Memes (exemplos)
O uso do humor, crítica, ironia, subversão da expectativa.	 Fonte: Elaborado pelo E6. Disponível em: <http://geradormemes.com/meme/tpfxdp>.
A geração do conflito, provocação proposital.	 Fonte: Elaborado pelo E10. Disponível em: <www.gerarmemes.com.br/meme/9708d7c0.jpg>.
Compartilhamento de conhecimentos de mundo, prévio e linguístico.	 Fonte: Elaborado pelo E1. Disponível em: <http://geradormemes.com/meme/ecspa1>.

Categorias gerais	Memes (exemplos)
Presença de inferências, dialogismo, multimodalidade.	 Fonte: Elaborado pelo E13. Disponível em: <www.gerarmemes.com.br/meme/a9a0559b.jpg>.
Reconhecimento identitário, defesa de uma ideologia.	 Fonte: Elaborado pelo E13. Disponível em: <http://geradormemes.com/meme/w0uq39>.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na análise realizada nas postagens do grupo, percebemos o uso do humor, crítica e ironia como sendo um traço constitutivo dos memes. Os estudantes valorizaram o discurso humorístico, nas postagens de piadas, visando não só ao entretenimento, como também à reflexão crítica sobre diferentes aspectos socioculturais.

Notamos, também, que os estudantes utilizaram os memes para promover polêmicas e debater ideias divergentes a respeito de temáticas atuais, compartilhando, dessa forma, os conhecimentos de mundo e linguísticos. Nesse ponto, foi necessária nossa intervenção em alguns momentos, para controle dos mais exaltados.

No decorrer das discussões sobre as diferentes temáticas compartilhadas pelos estudantes, foram demonstradas práticas do reconhecimento identitário, visto que os membros do grupo responderam, de maneira responsiva, às postagens dos memes. Tiveram que tomar uma determinada postura de defesa ou negação de um ponto de vista, revelando, assim, seus pensamentos enquanto cidadãos, reagindo diante de valores, ideologias e discursos reproduzidos pelas publicações e comentários dos memes, no grupo do *WhatsApp*.

3.5 Análise da Atividade Final (AF)²⁹

Na AF, trabalhamos com dois textos multimodais: um³⁰ abordava o tema do isolamento social e o outro³¹ fazia menção à dependência tecnológica. A partir desses dois textos, elaboramos sete questionamentos para mensurarmos o grau de desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, após participação efetiva nas atividades desenvolvidas no PEI.

No quadro 09, elencamos as questões de forma quantitativa, com intenção de compreendemos melhor os dados coletados na AF.

Quadro 9 – Análise quantitativa dos dados da A.F

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DA AF		
Total de estudantes que realizaram a atividade: 24		
Questões	Atingiram o objetivo proposto pela questão	Não atingiram o objetivo proposto pela questão
01. Os dois textos mostram um conflito social. Qual é esse conflito?	17	07
02. Que sentimentos os personagens principais demonstram? Como você percebeu isso?	20	04
03. As cores contribuem para a construção do sentido textual? Explique.	19	05
04. Você acha que pela temática um texto dialoga com o outro? Justifique sua resposta.	18	06
05. Você é contra ou a favor ao uso excessivo da tecnologia? Comente sua resposta.	21	03 Não quiseram responder.
06. Como podemos fazer a tecnologia trabalhar a nosso favor, sem desvincularmos do meio social?	23	02
07. Quais atitudes são esperadas de você, após a leitura desses memes?	23	01

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Por meio dos resultados dos dados coletados nessa etapa, foi ressaltado o avanço dos estudantes no tocante à leitura crítica dos textos multimodais e seus aspectos dialógicos. No entanto, chamou a nossa atenção o fato de três estudantes negarem a responder ao questionamento cinco, uma vez que exigia um posicionamento pessoal. Eles informaram, ainda, que responderam às outras questões, porque gostaram da dinâmica de estudo e que, segundo o E7, não gostavam de fazer exercícios. Essa atitude serviu como parâmetro de incentivo pela busca de ações educativas motivadoras e contextualizadas, a fim de que o ensino-aprendizagem faça sentido ao estudante.

²⁹ Apêndice E.

³⁰ Figura 11, exibida na página 73 deste texto.

³¹ Figura 12, exibida na página 74 deste texto.

Essas sete questões foram agrupadas em três blocos principais, ancorados nos descritores do Simave e eleitos para nossa base de estudos dos dados, objetivando, assim, dinamizar a análise proposta por esta pesquisa.

Quadro 10 – Questões da AF por descritores do Simave

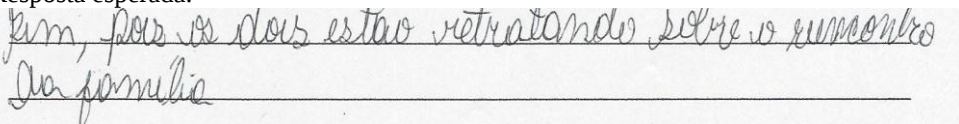
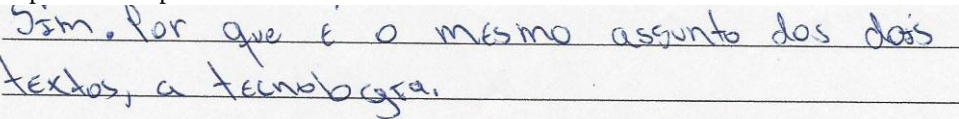
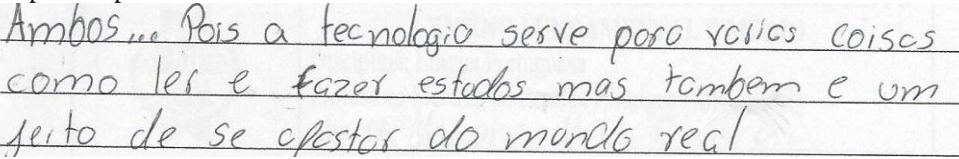
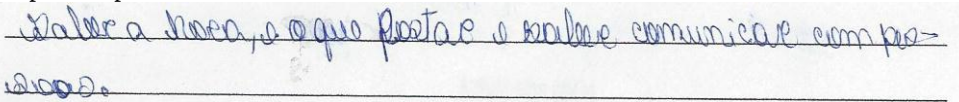
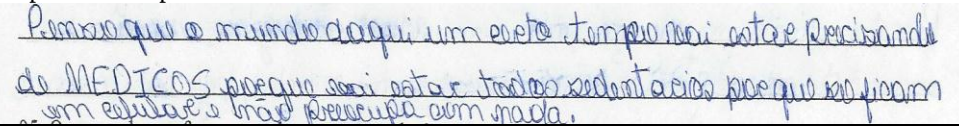
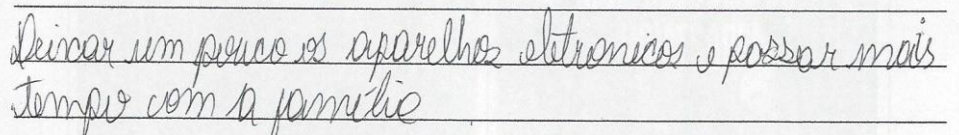
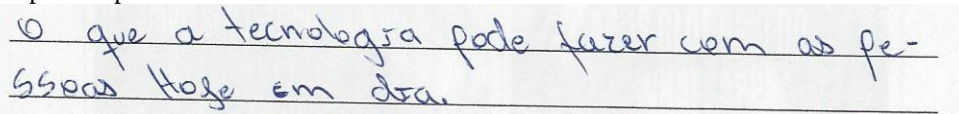
BLOCOS	QUESTÕES	DESCRIPTORES
01	01, 07.	D ²³ – Identificar efeitos de ironia/crítica e humor nos textos.
02	02, 03.	D ⁸ – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Multimodalidade).
03	04, 05, 06.	D ³ – Inferir informações implícitas em um texto (dialogismo).

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O quadro 11, a seguir, demonstra os níveis de respostas aceitas como válidas e as respostas consideradas insatisfatórias, conforme requisitos exigidos para análise de uma questão cobrada nas avaliações internas e externas, tomando o Simave como parâmetro para a interpretação dos dados coletados nessa atividade.

Quadro 11 – Respostas exemplificadoras da AF

EXEMPLIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS PELOS ESTUDANTES AOS QUESTIONAMENTOS DA ATIVIDADE FINAL	
Questões	Respostas
01. Os dois textos mostram um conflito social. Qual é esse conflito?	Resposta esperada: <i>Isolamento social, dependência tecnológica, reencontro da família</i> Resposta não esperada: <i>O isolamento social.</i>
02. Que sentimentos os personagens principais demonstram? Como você percebeu isso?	Resposta esperada: <i>1º meme = surpresa e ironia e perplexidade</i> <i>2º meme = Alegria e saudade</i> <i>consegui perceber pelas expressões faciais</i> Resposta não esperada: <i>Contribuem, a cor escura está representando o isolamento, e a claridade a vida.</i>
03. As cores contribuem para a construção do sentido textual? Explique.	Resposta esperada: <i>Contribuem, a cor escura está representando o isolamento, e a claridade a vida.</i> Resposta não esperada: <i>Sim. Por que contribuiu na fala do Humor dos personagens.</i>

EXEMPLIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS PELOS ESTUDANTES AOS QUESTIONAMENTOS DA ATIVIDADE FINAL	
Questões	Respostas
04. Você acha que pela temática um texto dialoga com o outro? Justifique sua resposta.	Resposta esperada:  Resposta não esperada: 
05. Você é contra ou a favor ao uso excessivo da tecnologia? Comente sua resposta.	Resposta esperada:  Resposta não esperada: Não houve resposta insatisfatória, porém, três estudantes optaram por não responder a essa questão.
06. Como podemos fazer a tecnologia trabalhar a nosso favor, sem desvincularmos do meio social?	Resposta esperada:  Resposta não esperada: 
07. Quais atitudes são esperadas de você, após a leitura desses memes?	Resposta esperada:  Resposta esperada: 

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao observarmos os dados coletados na AF, ficou fácil depreender os desafios enfrentados pelos educadores, até mesmo no momento de procederem a uma avaliação quantitativa, como exigem as provas internas e externas. Percebermos, nas respostas dadas pelos participantes dessa atividade, uma incompletude inquietante. Os estudantes apresentaram respostas concisas, curtas, evidenciando, com isso, certo desinteresse pela leitura e análise do texto. Não tem sido diferente nas avaliações sistêmicas, colocando, dessa maneira, o professor de língua portuguesa em evidência, provocando constante insatisfação e reflexão a respeito do fazer docente e dos possíveis caminhos para superar esses obstáculos.

Mesmo diante desses desafios, foi possível notar o progresso dos estudantes quanto à leitura e interpretação dos textos multimodais, comprovando, então, a possibilidade de alteração no quadro educacional, a partir da implementação de técnicas pedagógicas simples, porém voltadas para o contexto sociocultural dos estudantes.

Nesse contexto, enfatizamos a importância do diálogo com os estudantes para construção de parcerias cognitivas, as quais possam promover o multiletramento significativo para os aprendizes. Conforme Soares (2012) aprender deve ser um exercício prazeroso. A autora assevera que o “Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem” (SOARES, 2012, p. 42). Portanto, cabe aos profissionais da educação remodelar o processo ensino-aprendizagem, a fim de que o multiletramento seja motivador e significativo para o estudante.

CONCLUSÃO

O professor, assim como seus alunos, deverá ler, pensar, rever e questionar suas próprias ideias, pedir informação. [...] A interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento pessoal e profissional. Dar e receber continua sendo, tanto para as crianças quanto para os adultos, uma das melhores experiências vitais, essencial para ir construindo o próprio caminho que, segundo Antônio Machado, é feito ao caminhar (KAUFMAN, 1989, p. 110).

O que dizer para selar um trabalho árduo, porém produtivo e rico em aprendizagens significativas para a educação? Necessário é ratificarmos que podemos ler e compreender os textos imagéticos tanto quanto lemos e compreendemos os textos verbais. Para que isso seja possível, contudo, torna-se tarefa primordial do educador repensar suas ações docentes e buscar técnicas educativas inovadoras, capazes de proporcionar ao estudante a aquisição de competências leitoras que possibilitem a leitura e o entendimento dos textos multimodais, os quais estão disseminados por todos os espaços da sociedade.

Nesse contexto, emerge esta pesquisa, tendo como parâmetros para o desenvolvimento dos estudos, investigações e aplicação de atividades interventivas a grande Área de Concentração “Linguagens e Letramentos”, discutindo temas, imprescindíveis para o ensino da língua portuguesa, na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, a qual apresenta como sublinha as “Práticas de Letramento e Multimodalidade”, sob a coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

O ProfLetras, tendo a missão de capacitar os professores para o enfrentamento dos desafios e promoção de atividades inovadoras relacionadas ao campo da leitura e escrita, possibilitou-nos condições para associação entre a teoria e a prática pedagógica. Pudemos, por meio desta investigação, tecermos reflexões acerca do ensino da língua portuguesa, especialmente no tocante aos aspectos de leitura e compreensão dos textos multimodais e dos elementos dialógicos que perpassam esses textos.

Esta pesquisa objetivou, portanto, analisar se a construção semiótica dos memes de internet redimensiona a maneira como os estudantes do nono ano A, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, processam a leitura e a compreensão dos textos multimodais, bem como a percepção que têm sobre os aspectos dialógicos que circundam esses textos.

Delineamos, também, o levantamento dos conhecimentos teórico-metodológicos ancorando-nos nas teorias defendidas pelos autores descritos no capítulo 1; a apresentação dos

resultados da investigação, planejar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção (PEI), para desenvolver habilidades de leitura crítica de textos multimodais, a fim de contribuir para a formação leitora dos sujeitos e propor atividades que sirvam para promover a interação da linguagem verbal com os demais códigos que compõem os textos midiáticos no contexto social.

Para o desenvolvimento das atividades previstas neste estudo, elegemos o gênero meme como recurso didático, por acreditar na sua contribuição pedagógica para a superação das dificuldades leitoras, identificadas na turma escolhida para investigação, por se tratar de formas textuais inseridas no cotidiano dos estudantes e representar uma maneira de incluir as TIC no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a sociedade está cada vez mais imersa nas ferramentas tecnológicas.

Por meio do conhecimento empírico, vivenciado na sala de aula, e na análise dos resultados obtidos no decorrer da realização desta pesquisa, sobre a leitura dos textos multimodais, foi possível verificarmos que os estudantes, sujeitos deste estudo, fazem uso da internet e interagem por meio das redes sociais, como o *Facebook* e o *WhatsApp*.

Para coleta dos dados necessários para efetivarmos nossos objetivos relacionados às leituras dos textos multissemióticos, empregamos diferentes técnicas, tais como a observação participante, a atividade inicial, o grupo focal e a atividade final. As análises dos dados coletados com essas técnicas evidenciaram as dificuldades no desenvolvimento de competências leitoras, necessárias para compreensão dos diferentes gêneros textuais, os quais conjugam mais de uma modalidade linguística para elaboração da mensagem.

Na AI, foi possível comprovarmos a defasagem na leitura de três tópicos dos descritores do Simave, sendo: D²³ – Identificar efeitos de ironia/crítica e humor nos textos, D⁸ – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (Multimodalidade) e D³ – Inferir informações implícitas em um texto (dialogismo). Nesse sentido, tornou-se urgente o planejamento de atividades que pudessem sanar ou minimizar essas dificuldades leitoras, tão preciosas para a formação de uma cidadania autônoma.

Para o embasamento teórico, adotamos apontamentos no campo do gênero do discurso, envolvendo os memes de internet, bem como estudos da Semiótica Social, da Multimodalidade, perpassando pelo entendimento do dialogismo, da dinâmica do hipertexto e, também, do multiletramento, objetivando, assim, o desenvolvimento de uma leitura crítica. Para maior compreensão dessas temáticas, realizamos leituras e reflexões dialógicas com autores renomados, especialistas nos assuntos abordados nesta investigação, como Bakhtin (2002, 2006, 2011), Bazerman (2009), Brandão (1994), Brasil (1998), Bronckart (1999),

Coscarelli (2005, 2016), Deely (1990), Dionísio (2014), Felinto (2007), Fontanella (2009), Freire (1989), Leffa (1996), Marcuschi (2008), North e Santaella (2004), Pimenta (2001), Ribeiro (2003, 2016), Rojo (2012), Schneuwey e Dolz (1997), Xavier (2016), dentre outros autores que versaram sobre os temas descritos neste estudo.

Ancorando nas teorias das Metáforas para o Aprendizado no século XXI, defendida pelo pesquisador Thornburg (1996), elaboramos, aplicamos e analisamos o PEI, objetivando sanar ou minimizar os problemas detectados na turma investigada, quanto à leitura crítica multimodal. Nessa etapa, os trabalhos foram divididos em quatro módulos, nos quais os estudantes assistiram a vídeos, leram diferentes gêneros textuais, pesquisaram acerca dos temas propostos pela professora e, por fim, produziram e publicaram o gênero meme, interagindo em um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*, para postagens dos trabalhos desenvolvidos no PEI e discussões coletivas.

Sendo assim, o objetivo metodológico proposto nesta pesquisa foi atingido, visto que proporcionou aos estudantes ações educativas inovadoras, incentivando o desenvolvimento das competências leitoras, outrora em defasagem. Ressaltamos a importância do uso das TDIC no planejamento didático do ensino da língua portuguesa, já que foi fundamental para a efetivação das dinâmicas nesta pesquisa.

Quanto ao questionamento se o trabalho com textos multimodais, especificamente memes, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à compreensão do dialogismo e da semiose presentes nos textos, a resposta é positiva. Os estudantes puderam compreender a importância da associação entre os diferentes recursos da linguagem, como os fatores socioculturais, para uma efetiva compreensão da mensagem veiculada pelo texto multimodal. Percebendo, dessa forma, a relevância de analisar os elementos multissemióticos que englobam um texto, como as cores, as fisionomias dos personagens, o tipo e fonte das letras, a disposição do texto na página, o uso de contrastes para indicação de movimento, dentre outras formas multimodais.

As diversas teorias do desenvolvimento humano postulam que o contexto sociocultural, em que os estudantes estão inseridos influencia em seus processos cognitivos. Logo, o educador precisa compreender seu papel enquanto mediador do conhecimento e, assim, incluir em suas práticas docentes os recursos digitais, associando as TDIC ao ensino da leitura significativa, vista sob a ótica do estudante imerso no mundo tecnológico.

A maior contribuição desta pesquisa para a educação é a promoção de ações práticas, transformando o olhar do aprendiz acerca da leitura multimodal, tendo as redes sociais como espaço de debate e construção do saber. No entanto, é fato que as mudanças na área

educacional são morosas e exigem persistência, teimosia. Esperamos, pois, que as experiências vivenciadas nesta investigação despertem um olhar crítico a respeito do ensino da leitura dos textos multimodais, bem como faça intensificar a inserção das TDIC nos planejamentos pedagógicos, enquanto estratégias para o incentivo à leitura, a fim de promover competências leitoras, formando seres humanos críticos, capazes de interagir, de forma responsiva, nos diferentes contextos socioculturais.

É indiscutível o fato de que não foram esgotadas as discussões relativas às temáticas abordadas nesta pesquisa, no tocante à leitura dos textos multimodais. Sendo, portanto, relevante à continuidade da investigação teórica e o levantamento de propostas interventivas, com relatos dos resultados, por estudiosos da língua portuguesa, a fim de que novas práticas pedagógicas transformadoras possam ser compartilhadas entre os educadores, possibilitando, então, um fazer docente direcionado para uma realidade próxima do estudante e, com isso, ser mais eficaz na formação de cidadãos críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Mchel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas cruz. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Eduardo F.; GOMES, Maria Elasir S. *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. 1999. Disponível em: <www.educativa.org.br>. Acesso em: 03 out. 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BARTON, David; LEE, Carmem. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Helena N. *O leitor: co-enunciador do texto*. Cuiabá: Editora da UFMT, 1994.
- BUSH, Vannevar. As we may think. *The Atlantic Monthly*, july, 1945. Disponível em: <www.theatlantic.com/doc/194507/bush>. Acesso em: 06 set. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: COSCARELLI, C. V. *Linguagem em (dis)curso*. Palhoça: SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEELY, John. Semiose: o objeto da investigação semiótica. In: DEELY, John. *Semiótica básica*. São Paulo: Ática, 1990.

FACHINETTO, Eliane Arbusti. *O hipertexto e as práticas de leitura*. Disponível em: <http://letramagna.com/Eliane_Arbusti_Fachinetto.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

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

FELINTO, E. “Videotrash: o youtube e a cultura do ‘spoof’ na internet”. In: *XVI Encontro COMPÓS*, Curitiba, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Junior: dicionário escolar da Língua Portuguesa*. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Ilustrações Axel Sande. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANELLA, Fernando. O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera. *III Simpósio Nacional da ABCiber*, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1998.

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

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

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HALLIDAY, M. A. k. *An Introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiótica*. Cambridge: Polity Press, 1988.

KAUFMAN, Ana Maria. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique Editora, 1989.

KLEIMAN, Ângela. B. *Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar ler e escrever*. Cefiel/IEL/Unicamp, set. 2005.

LANDOW, George P. *Hipertexto: La convergencia de lateoría crítica contemporánea y latecnología*. Tradução de Patrick Ducher. Barcelona: Paidós, 1992.

LEÃO, Lúcia. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

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

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LOVATO, Cristina dos Santos. Análise das imagens em notícias de popularização científica. *Revista Travessias*, Cascavel, PR, v. 4, n. 3, p. 114-133, 2010. Disponível em: <<http://zip.net/bttvNq>>. Acesso em: 06 set. 2016.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia. A semiótica social e a multimodalidade. In: AZEVEDO, Adriana Maria Tenutade; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; LIMA, Cássia Helena Pereira (Orgs.). *Incursões semiótica: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

NETO, João Cabral de Melo. *Poesias completas: tecendo a manhã*. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1975.

NICHELE, Aline G.; SCHLEMMER, Eliane; RAMOS, Adriana de F. QR Codes na educação em Química. *Cinted – UFRGS*, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, p. 01-09, dezembro, 2015. Disponível em <<https://goo.gl/PfDLDF>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

NORTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e semiótica*. São Paulo: Hacker, 2004.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: *VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade*. 2013, Itabaiana/SE: UFS Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_19.pdf>. Acesso em: 07 jun.2016.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero meme em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. *Anais da SIELP*, volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PIMENTA, S. M. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. (org.). *Reflexões sobre a análise do discurso*. Série Estudos Linguísticos, v.2. Belo Horizonte: Fale: UFMG, 2001.

PIMENTA, S. M. A. *O signo da receptividade: uma visão sócio-construcionista da interação*. Belo Horizonte: FALÉ / UFMG, 2006.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: <[www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/DIRETRIZES PROJETO DE PESQUISA.pdf](http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/DIRETRIZES_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIBEIRO, Ana, Elisa. *Ler na tela*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

RIBEIRO, Ana, Elisa. Leitura sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. In: *Hipertexto: que texto é esse*. XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, Uberlândia, nov. 2006.

RIBEIRO, Ana, Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. Parábola, 2012.

SARMENTO, Escola Estadual Professora Dulce. *Projeto político pedagógico*. Montes Claros, 2016.

SILVA, Leila Tupinambá. *Redes sociais: possibilidades para desenvolvimento de práticas argumentativas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*. 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

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

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

APÊNDICE A – Questionário para coleta de dados tecnológicos

	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DULCE SARMENTO QUESTIONÁRIO Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Zenilda Rodrigues Silva Estudante: _____ Ano/Turma: 9º A Data: ____/____/____
---	---

1) IDADE: _____ ANOS. **SEXO:** FEM.() MASC.()

2) Você tem acesso à internet? Sim () Não ()

3) Você sabe navegar na internet? Sim () Não ()

4) Onde você mais acessa a internet?
 Em minha casa () Escola () Casa de amigos () Casa de parentes () *Lan house* ()
 Casa de amigos () celular () Outros () Especificar: _____

5) Com qual finalidade você acessa a internet:
 Buscar informações ou estudar () Jogar () Acessar redes sociais ()
 Ver filmes () Outros () Especificar: _____

6) Você acessa as redes sociais? Sim () Não ()

7) Qual a rede social que você mais utiliza?
Facebook () *twitter* () *Instagram* () *Badoo* () *WhatsApp* () *Snatchap* () Outra ()
 Especificar: _____

8) Costuma utilizar o computador para fazer trabalhos escolares? () sim () não

9) Costuma utilizar o computador para LER? () sim () não

10) Que tipos de texto você mais acessa na internet?
 () Informativo, como notícias.
 () Literário, como poemas.
 () Texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
 () Outros – Especificar: _____.

11) Os professores usam computadores durante as aulas? () sim () não

12) Em quais disciplinas o computador/celular é utilizado? Com qual finalidade?

13) Você gostaria de usar o computador/celular durante as aulas? Com quais finalidades?

14) Normalmente, quantas horas semanais você navega na internet?

APÊNDICE B – Atividade Inicial

A Atividade Inicial foi aplicada com o objetivo de levantarmos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas, as quais envolviam o processo de investigação, para compreendermos como os estudantes, do Ensino Fundamental II, processavam a leitura de um texto multimodal. Foi nossa pretensão, também, analisar a relevância da nossa pesquisa para o ensino de leitura que privilegie os textos multimodais, nas aulas de língua portuguesa, tendo o gênero meme como suporte pedagógico.

	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DULCE SARMENTO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ATIVIDADE INICIAL (AI) Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Zenilda Rodrigues Silva Aluno(a): _____ Ano/Turma: 9º A _____ Data: ____/____/____
---	--

- Leia o texto, abaixo, para responder às questões propostas.



Fonte: MOTA, PH. Publicado em 24 de janeiro de 2017 em: <http://zip.net/bktFMz>. Acesso em: 05/03/2017.

01. Faça uma leitura do texto acima, anotando suas observações.
02. Que ideia é transmitida pela tirinha?
03. As imagens são importantes para a construção do sentido da mensagem transmitida pelo texto? Comente.

APÊNDICE C – Técnica de Grupo Focal



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GRUPO FOCAL

I - IDENTIFICAÇÃO:

1. **ÁREA DO PROJETO:** Língua Portuguesa
2. **MESTRANDA PESQUISADORA:** Zenilda Rodrigues Silva
3. **PROFESSORA ORIENTADORA:** Prof.^a Dr.^a Fábila Magali Santos Vieira
4. **ESCOLA:** Escola Estadual Professora Dulce Sarmento
5. **ANO:** 9º ano
6. **TURMA:** A
7. **MUNICÍPIO:** Montes Claros - MG
8. **OBJETIVOS:** Identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em relação à leitura de textos multimodais, destacando o dialogismo que permeia esses textos e levantar informações sobre a metodologia mais adequada para subsidiar a execução do PEI.
9. **TÉCNICA:** Grupo focal com roteiro
10. **DATA DE REALIZAÇÃO DA TÉCNICA:** 03,10/04/2017.
11. **HORÁRIO:** Entre 13h – 17h30min. (Grupos diferentes por cada 2 h/a).
12. **LOCAL:** Sala de multimídia da Escola Estadual Professora Dulce Sarmento.
13. **PESQUISADORES:**

MODERADORA: Zenilda Rodrigues Silva

REDATORA: Erlane Antunes Gonçalves – Colaboradora (professora de inglês da turma)
14. **PESQUISADOS:** Estudantes **Turma:** 9º ano A
15. **NÚMERO DE ESTUDANTES PRESENTES:** 24.

II- RECURSOS

- 1- Registrar as respostas de cada grupo, de forma separada para análise posterior.
- 2- Projetor de multimídias e xerox.

APÊNDICE D – Projeto Educacional de Intervenção (PEI)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ZENILDA RODRIGUES SILVA

TEXTOS MULTIMODAIS: ressignificando o ato de ler

Montes Claros – MG
2016

ZENILDA RODRIGUES SILVA

TEXTOS MULTIMODAIS: ressignificando o ato de ler

Projeto Educacional de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros - MG, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fábila Magali Santos Vieira.

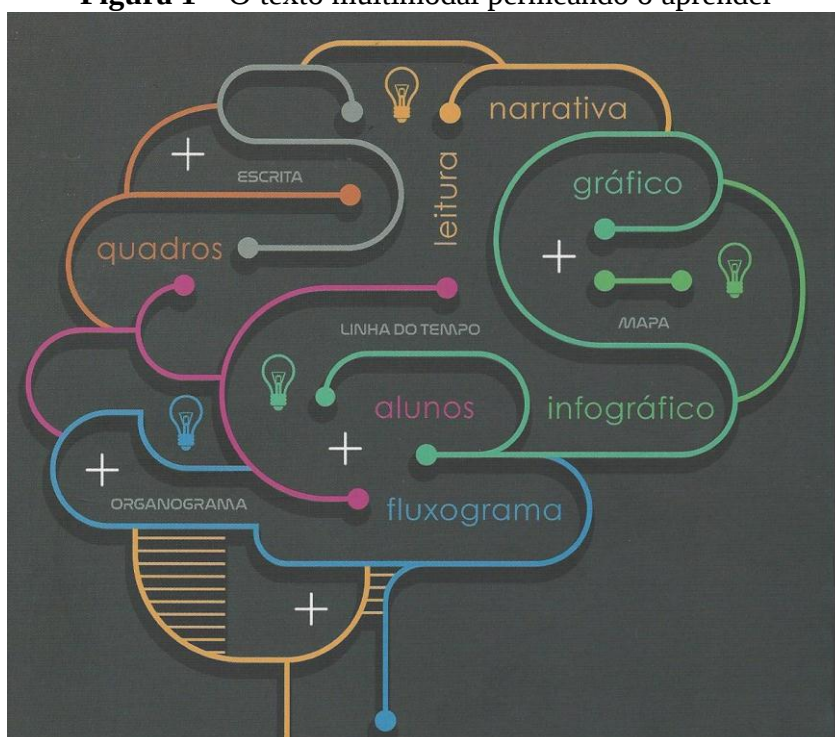
Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Sublinha de Pesquisa: C – Práticas de Letramento e Multimodalidade.

**Montes Claros – MG
2016**

Figura 1 – O texto multimodal permeando o aprender



Fonte: Ribeiro (2016, capa).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O texto multimodal permeando o aprender.....	131
Figura 2 – Metáforas ambientes interativos para a aprendizagem.....	143
Figura 3 – Temáticas relevantes para leitura de imagem.....	144
Figura 4 – Representação do trabalho com memes da internet	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Educacional de Intervenção.....	147
Quadro 2 – Cronograma de atividades do PEI.....	151

SUMÁRIO

1 TEXTOS MULTIMODAIS: ressignificando o ato de ler.....	134
2 IDENTIFICAÇÃO.....	136
2.1 Tema.....	136
2.2 Escola, ano escolhido, turma e localidade.....	136
2.3 Período de realização.....	136
3 Objetivos.....	137
3.1 Objetivo geral.....	137
3.2 Objetivos específicos.....	137
4 HIPÓTESE.....	138
5 JUSTIFICATIVA.....	139
6 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	140
7 PERCURSO METODOLÓGICO.....	142
7.1 Módulo I - Conhecendo: aprendendo a identificar um texto multimodal	144
7.2 Módulo II - Dialogando: ouvindo outras vozes.....	145
7.3 Módulo III - Refletindo: um ato de ler a vida.....	145
7.4 Módulo IV - Praticando: aprender fazendo.....	145
8 AVALIAÇÃO.....	149
9 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO PEI.....	150
10 ATIVIDADES PARA O PEI.....	151
REFERÊNCIAS.....	159

1 TEXTOS MULTIMODAIS: RESSIGNIFICANDO O ATO DE LER

Este projeto de intervenção pedagógica será desenvolvido na turma do 9º ano A, Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, em Montes Claros, MG. Esta instituição atende cerca de mil e duzentos estudantes, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo a maioria oriunda de famílias de classe média e baixa. A turma escolhida para a intervenção é composta de vinte e quatro estudantes, os quais apresentam um baixo nível de desempenho em língua portuguesa, principalmente no tocante ao campo de leitura dos textos multimodais e com a presença do dialogismo. Foi possível observar essa defasagem leitora no decorrer das aulas e, também, pelos resultados das avaliações internas e externas.

Atuando como professores de língua portuguesa, um dos desafios que enfrentamos em sala de aula consiste em vencermos a resistência dos estudantes, quanto ao desânimo em executar leituras. Sendo assim, elegemos o trabalho com os textos multimodais, a partir de gêneros textuais pertencentes ao universo do estudante, como os memes de internet, a fim de propormos esta intervenção pedagógica, visto que entendemos ser papel fundamental da escola promover a reflexão a respeito da forma como o processo de aprendizagem e aquisição das competências leitoras vem sendo implementados pelos educadores e apreendidos pelos estudantes.

Acreditamos, portanto, que o estudo sistemático dos textos multimodais, além de ser uma necessidade, uma vez que são textos predominantes na sociedade, também pode contribuir para o desenvolvimento do leitor crítico. Dessa maneira, formulamos o seguinte problema de pesquisa: O trabalho com textos multimodais, especificamente memes da internet, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à compreensão do dialogismo e da semiose presentes nos textos?

Para o embasamento teórico desta pesquisa, adotamos estudos realizados por Brandão (1994), Brasil (1998), Freire (1989), Coscarelli (2005) e Leffa (1996) sobre a leitura crítica. Adotamos, também, os estudos defendidos por Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Bronckart (1999), Ferreira e Vieira (2013), Marcuschi (2008) e Schneuwey e Dolz (1997) relativos ao entendimento do texto enquanto gênero discursivo. Debruçamos, ainda, na análise compreensiva das relações dialógicas que estão na base da produção de textos e interatividade, com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2002, 2006), bem como nos apontamentos de Deely (1990), North e Santaella (2004) e Pimenta (2001) sobre a construção

semiótica com possibilidades para interferência no processo de leitura crítica dos textos. Ancoramos, também, nas contribuições teóricas de Rojo (2012), Felinto (2007), Ferreira (2011), Fontanella (2009), Dionísio (2014), Xavier (2016), Recuero (2009), Coscarelli (2005 e 2016), Ribeiro (2003, 2016), cujos estudos versam sobre multiletramento, multimodalidade, multissemiose, hipertextualidade e memes disseminados em redes sociais, dentre outros autores que escreveram sobre os temas abordados neste estudo.

2. IDENTIFICAÇÃO

2.1 TEMA: TEXTOS MULTIMODAIS: ressignificando o ato de ler

2.2 ESCOLA, ANO ESCOLHIDO, TURMA E LOCALIDADE

Este Projeto Educacional de Intervenção será desenvolvido em uma turma de 9º ano, constituída por 22 estudantes, do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, localizada na Avenida Cula Mangabeira, 1008, no bairro Santo Expedito, região periférico-central da cidade de Montes Claros/MG, onde a pesquisadora exerce a função de professora de língua portuguesa.

2.3 PERÍODO DE REALIZAÇÃO

O percurso da etapa de intervenção, desde o planejamento até a coleta dos dados, sua análise e descrição, acontecerá nos meses de fevereiro a novembro, 2017.

A carga horária pretendida para realizações das atividades que serão desenvolvidas no PEI totalizarão 32 h/a.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver as habilidades leitoras dos aspectos dialógicos e semióticos, presentes nos textos multimodais.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as mudanças na maneira de ler, de produzir e fazer circular textos na sociedade;
- Analisar as estratégias de leitura dos conjuntos de signos de outras modalidades de linguagem (imagens, sons, fala, vídeos) que cercam, interligam e impregnam os textos semióticos;
- Planejar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção para:
 - ✓ Desenvolver habilidades de leitura crítica de textos multimodais e multissemióticos, com a finalidade de propiciar a formação leitora dos sujeitos;
 - ✓ Proporcionar atividades que sirvam para promover a interação da linguagem verbal com os demais códigos que compõem os textos midiáticos, no contexto sociocultural.

4 HIPÓTESE

Ao desenvolvermos práticas educativas leitoras a partir de textos mais próximos da realidade dos estudantes, acreditamos poder promover a motivação para a busca pelo efetivo aprendizado, a fim de que em condições concretas do ato de ler e interpretar criticamente textos multimodais, o aprendiz apresente capacidades cognitivas necessárias para atuar como cidadão possuidor de uma consciência crítico-social e, assim, poder intervir no meio em que vive.

Acreditamos, portanto, que o trabalho com o gênero meme, associado às redes sociais, nas aulas de língua portuguesa promoverá interatividade, reflexão e criticidade, possibilitando, assim, o enfrentamento das dificuldades leitoras, voltadas para os textos multimodais e dialógicos.

5 JUSTIFICATIVA

Este projeto de intervenção justifica-se não só pela insuficiência de atividades pedagógicas voltadas para o exercício da leitura crítica de textos multimodais, nos quais se destacam o dialogismo e as imagens semióticas, mas também pela possibilidade de realização de investigação relativa aos processos de leitura dos textos compostos por semioses verbais e não verbais, podendo desenvolver, dessa forma, as habilidades cognitivas dos estudantes, com vistas à formação crítica dos sujeitos, inseridos em contextos de interatividade social.

Como recursos pedagógicos, priorizamos as redes sociais e o gênero meme em nossas atividades interventivas, por se tratar de uma forma rápida, acessível e prática de ler e publicar textos, oportunizando ao estudante o trabalho com a linguagem, em condições efetivas de produção, recepção e circulação.

6 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Ao tomarmos os documentos oficiais brasileiros como parâmetros para realizações dos estudos e das ações constantes nesta investigação, tornam-se imprescindível a leitura e análise crítica das seções que abordam os objetivos e orientações para a análise e possível intervenção das dificuldades consoantes ao campo de leitura e interpretação nas séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, partindo dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ressaltamos as instruções referentes ao trabalho com a linguagem, sobre o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa, com ênfase nos textos multimodais, bem como as orientações sobre o trabalho com as tecnologias na sala de aula. Esse PCN defende a possibilidade de atividades realizadas com o auxílio do computador para promoção da aprendizagem, afirmando que o computador:

[...] favorece a interação com uma grande quantidade de informações, que se apresentam de maneira atrativa, por suas diferentes notações simbólicas (gráficas, linguísticas, sonoras etc.). As informações são apresentadas em textos informativos, mapas, fotografias, imagens, gráficos, tabelas, utilizando cores, símbolos, diagramação e efeitos sonoros diversos [...] (BRASIL, 1998, p. 147).

Assim, o efetivo planejamento pedagógico que envolva diferentes formas textuais torna-se relevante no ensino de língua portuguesa, oferecendo ao estudante o contato com informações em estilos diferenciados para a aquisição de novas habilidades leitoras.

É inevitável o contato de práticas educativas com os diversos aparatos tecnológicos, visto que estamos imersos na era digital, em que as práticas de leitura e os estudos de linguagem ou de múltiplas linguagens tornam-se cada vez mais relevantes. Os textos midiáticos veiculam informações com uma rapidez gigantesca, exigindo dos sujeitos capacidade de ler e interpretar com criticidade os vários textos veiculados na sociedade. Nesse contexto, torna-se emergente, pois, desenvolver ações educativas que privilegiem o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos multimodais a fim de propiciarmos a formação leitora dos sujeitos.

Diante disso, Coscarelli (2005) afirma ser a leitura um processo complexo que passa pela percepção desde os sinais gráficos até a geração de inferências e analogias. Deve-se considerar, portanto, a prática da leitura multimodal não como mero hábito de decodificação de símbolos, cores, gestos, pinturas ou expressões fisionômicas, mas como uma atividade que abarca discursos e traços, como os políticos e ideológicos. Através do contato com o universo

da leitura e da linguagem, o ser humano comunica-se com o mundo ao seu redor e exerce o seu poder de persuasão, influenciando ou sendo influenciado.

Partindo desse pressuposto, as práticas de ensino de língua materna devem propiciar o desenvolvimento de estratégias para leitura de múltiplas e conjugadas linguagens. Este é um fator relevante para a formação crítica do estudante, visto que, enquanto sujeito agente na sociedade em que está inserido, precisa ser capaz de refletir sobre as informações veiculadas na mídia, por exemplo, para posicionar-se criticamente frente a elas.

Amparados nos fundamentos teóricos descritos no capítulo 1 deste estudo, bem como nas orientações dos documentos oficiais para Ensino Fundamental II, no conteúdo de língua portuguesa, elaboramos este PEI, o qual tem como objetivo primordial desenvolver habilidades relacionadas ao ato de ser leitor, utilizando os memes da internet e o *WhatsApp* para promover leitura, reflexão e interatividade no processo de construção do sentido do texto.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir do referencial teórico construído no capítulo 1 deste trabalho, elaboramos este Projeto Educacional de Intervenção, objetivando ao desenvolvimento de habilidades leitoras dos estudantes em relação aos textos multimodais, tendo como suporte pedagógico o gênero meme.

Pretendemos trabalhar, também, com atividades como pesquisar, localizar, ler, selecionar, avaliar criticamente a mensagem disponibilizada pelo meme e comentar ou publicar esses textos, favorecendo, dessa forma, a reflexão e análise crítica sobre o papel social da linguagem. Este trabalho busca, portanto, colocar em evidência práticas leitoras voltadas para a compreensão e, consequente, produção de textos multimodais. Para atingir esses objetivos, organizamos o PEI ancorado nas teorias das Metáforas do Aprendizado no século XXI.

O pesquisador David Thornburg (1996) elaborou uma teoria, na qual defende algumas metáforas sobre o processo de aprendizado, intitulada “Metáforas para o aprendizado no século XXI”. Essas metáforas serão descritas a seguir, porque a tomaremos como base para as atividades que serão desenvolvidas no decorrer desta pesquisa:

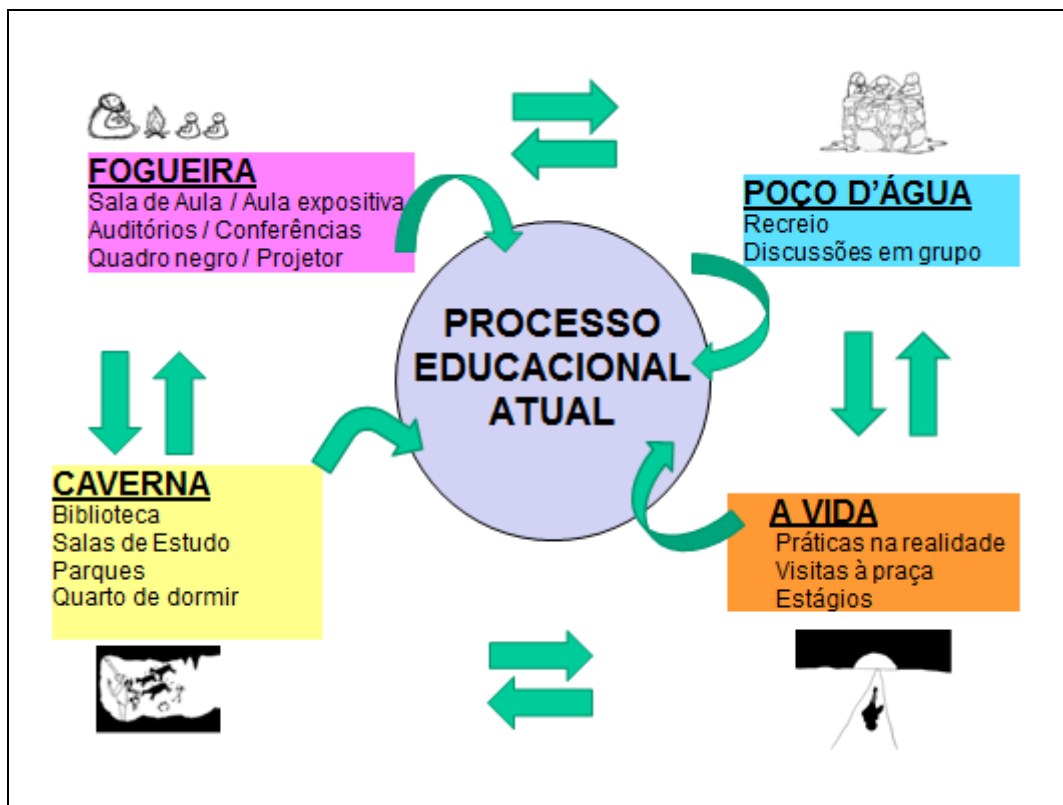
1. A *Fogueira*: ao redor da fogueira, o homem primitivo reunia, ao final do dia, para contar suas histórias e preservar, assim, sua cultura. Representa a forma antiga de transmitir o conhecimento. Atualmente, é empregada no ato de o professor, enquanto mediador do conhecimento, trocar informações com os aprendizes, em um processo de interação.

2. O *Poço d'água*: faz referência à necessidade que a humanidade tem da água para sua sobrevivência. Antigamente, era em torno dos poços de água que os povos trocavam informações, um lugar de aprendizagens menos formal que a fogueira. Aqui, mesclam mestres e aprendizes e, juntos, constroem o conhecimento. Destaca a importância do diálogo, debates para construção do aprendizado;

3. A *Caverna*: lugar de introspecção, onde o aprendiz era deixado sozinho, como na cultura indígena, para um processo de rito de passagem, em que o conhecimento possibilita amadurecimento. Implica em aprender a internalizar o que aprendeu para a vida;

4. A *Vida*: consiste na possibilidade de juntar todo o conhecimento adquirido com as três metáforas anteriores e aplicá-lo no cotidiano. Envolve a prática do aprendizado, por meio de tentativas de uso das teorias aprendidas, o que pode motivar o estudante a uma busca contínua pelo conhecimento. A figura 2, a seguir, representa o ensino em torno dessas metáforas:

Figura 2 – Metáforas dos ambientes interativos de aprendizado



Fonte: Thornburg (1996).

As atividades previstas para execução deste trabalho terão como base essas metáforas e serão divididas a partir de quatro módulos: *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*. A escolha desses nomes para representarem as metáforas se faz necessária por ser mais habitual ao discente.

A escolha dessa metodologia baseia-se na necessidade de levar o aluno a vivenciar as etapas de todo o processo de construção do conhecimento acerca das leituras dos textos multimodais e multissemióticos, com destaque para o dialogismo e semiose, presentes no gênero meme. Nessa perspectiva, buscar-se-á desenvolver, em cada etapa, atividades que promovam, de fato, o diálogo, a reflexão, a colaboração e a interatividade, como elementos norteadores de todo o processo de leitura.

O trabalho com esses quatro módulos prioriza, portanto, um fazer diferenciado, que se constrói a partir da troca de conhecimento, na parceria professor-aluno. Diferentemente de outras metodologias, nesta o estudante não é tratado apenas como receptor, mas como sujeito, autor no processo de interação social, explorando sua participação e potencialidades, a fim de gerar, dessa forma, uma ressignificação dos modos de ensinar e aprender e uma remodelação do ambiente escolar e das formas de comunicação. A seguir detalharemos esses quatro módulos.

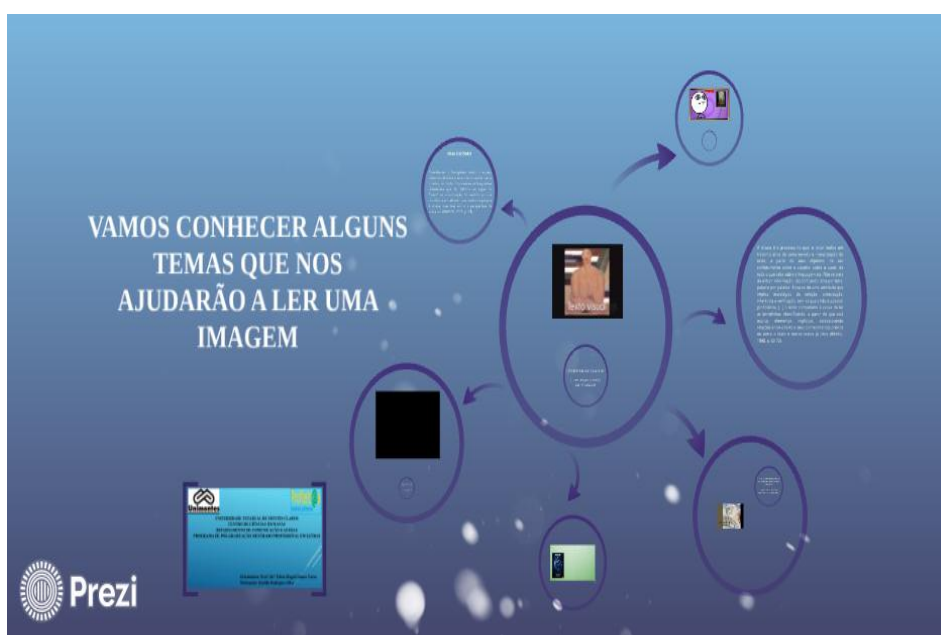
7.1 Módulo I: *Conhecendo: aprendendo a reconhecer o gênero meme*

Objetivo geral: Instigar discussão, em sala, sobre diferentes formas de entender/interpretar um texto multimodal e multissemiótico, bem como sobre a importância do dialogismo para compreensão do sentido global das informações veiculadas por meio dos textos.

Nessa etapa, a proposta desse trabalho será exposta, destacando sua principal finalidade: desenvolver práticas de leituras dos textos multimodais, para compreensão dos seus aspectos dialógicos e multissemióticos.

Será realizada uma apresentação no *Prezi*³², objetivando demonstrar o PEI e os principais conceitos abordados nesta investigação. A respeito de cada um dos textos trabalhados serão realizados questionamentos, principalmente, acerca das formas como cada aluno interpretou, a princípio, cada um dos textos e a mensagem veiculada por eles. Também será conduzida uma discussão sobre o gênero textual, meme: suporte, domínio discursivo, linguagem empregada e público-alvo, a fim de conduzir os estudantes ao entendimento dos reais objetivos do texto e da intencionalidade do autor em fazer certas escolhas imagéticas e lexicais para gerar um determinado significado.

Figura 3 – Temáticas relevantes para leitura de imagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em: 28 mar. 2017.

³² Apresentação elaborada pela pesquisadora e disponível em: <https://prezi.com/eikcpidwx5el/leitura-de-imagem-vamos-conhecer-alguns-temas-que-nos-ajudarao-a-ler-uma-imagem/>

7.2 Módulo II: *Dialogando: ouvindo outras vozes...*

Objetivo geral: Fomentar o diálogo e a interatividade na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar os estudantes com conhecimentos voltados para a teoria da semiótica, multimodalidade e do dialogismo presentes nos textos e que são aspectos necessários para a prática de uma leitura produtiva dos textos que circundam nossa sociedade.

Nessa etapa, várias atividades serão elaboradas, visando dar continuidade à discussão sobre os memes, disseminados por meio da internet e que tenham relevância social. Trabalhos diversificados, envolvendo discussões, leituras e análises de materiais sobre as temáticas discutidas, em mídia impressa ou digital, a fim de proporcionar ao aluno um suporte de conhecimento amplo e oferecer condições para construção e sustentação de suas ideias. Pesquisas realizadas pelo próprio estudante, individual e coletivamente, farão parte dessa etapa, como forma de subsidiar o posicionamento dos estudantes com relação aos assuntos tratados, servindo, dessa forma, como estratégias iniciais no desenvolvimento das práticas leitoras a serem desenvolvidas em sala.

7.3 Módulo III: *Refletindo: um ato de ler a vida*

Objetivo geral: Desenvolver estratégias diversas que levem os estudantes à reflexão e análise crítica dos temas trabalhados com os memes, por meio de diferenciadas práticas leitoras, como o ato de associar a teoria e prática.

Essa etapa será destinada à reflexão sobre temas diversos, leitura e análises de textos/memes, contemplando os estudos realizados com o gênero textual trabalhado: meme.

7.4 Módulo IV: *Praticando: aprender fazendo*

Objetivo geral: Aprimorar a habilidade leitora dos estudantes, por meio de práticas de discussão de temas polêmicos e humorísticos, veiculados pelos memes, nas redes sociais. Será requerido do aluno, também, que produza, organize e apresente, para a comunidade escolar, os produtos elaborados ao longo dos encontros para estudo sobre os temas desta pesquisa.

Essa será a parte fundamental de toda a metodologia, uma vez que trabalharemos com o grupo criado para discussões no *WhatsApp*, onde faremos a consolidação do trabalho desenvolvido. A partir da postagem, pela professora, de memes polêmicos ou humorísticos,

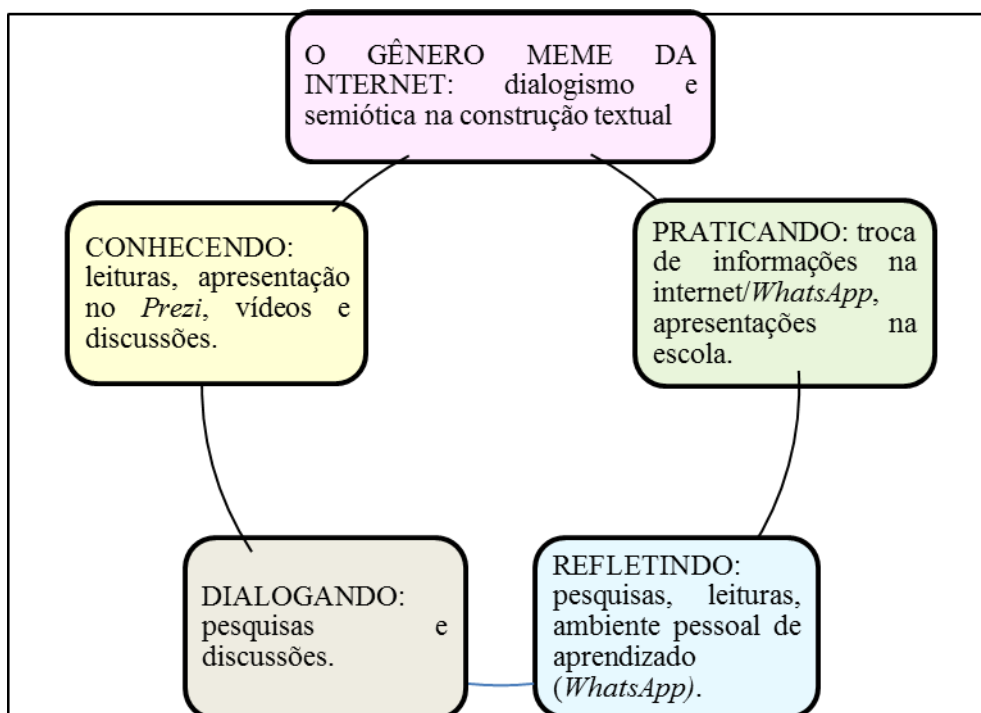
produzidos pelos estudantes ou de circulação nas mídias digitais, será realizada discussão relacionada às temáticas já debatidas em sala ou vinculadas à temas inéditos.

Nesse processo, serão analisadas as abordagens leitoras realizadas pelos estudantes, a reflexão e análise dos temas discutidos, a explanação de suas ideias, bem como a interatividade e a cooperação em que se dará toda a discussão, em um processo de dialogismo.

Em todos os módulos, os estudantes serão avaliados conforme participação nas atividades propostas, de forma oral, escrita e interativa em ambiente virtual. Comprometimento, responsabilidade e dedicação às tarefas solicitadas serão alguns dos aspectos avaliados no decorrer do processo de intervenção. O progresso do aluno, com relação ao desenvolvimento de suas habilidades leitoras, de forma geral, será o alvo do trabalho desenvolvido. Considerar-se-ão, sobretudo, atividades relacionadas à reflexão, análise e interatividade para nortear a avaliação do desempenho de cada estudante.

Sendo assim, a aquisição do conhecimento, com auxílio dos textos multimodais e digitais, seguirá a seguinte estrutura, conforme demonstra a figura 4:

Figura 4 – Representação do trabalho com memes da internet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na teoria de aprendizagem, de Thornburg (1996).

Considerando cada um desses módulos e suas especificidades, Elaboramos um Projeto Educacional de Intervenção – PEI, por meio do qual pretendemos direcionar nossas atividades a fim de que sirvam para compreendermos as reais dificuldades dos nossos aprendizes quanto

à leitura de textos multimodais e, sobretudo, para buscarmos formas para amenizarmos as dificuldades identificadas. Por meio do quadro 1, a seguir, apresentaremos o desenvolvimento da nossa proposta.

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Educacional de Intervenção

OBJETIVO GERAL: Desenvolver as habilidades leitoras dos aspectos dialógicos e semióticos, presentes nos textos multimodais.					
Módulo I					
Conhecendo: aprendendo a reconhecer o gênero meme					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Apresentar aos estudantes a proposta de trabalho. Proporcionar o contato com o gênero meme para reconhecimento de suas principais características e funções. Abertura do grupo do <i>WhatsApp</i> , o qual será <i>locus</i> da consolidação do trabalho desenvolvido, composto por estudantes da turma.	Envolver o aluno com a proposta de leitura oferecida na Intervenção pedagógica. Promover leituras e debates sobre o processo de dialogismo e semiose presentes nos textos multimodais.	Projetor de multimídia, xerox do plano de ação e de textos memes da internet, mesa, questionário.	Apresentação do PEI. Apresentação, no <i>Prezi</i> , descrevendo os conceitos (multimodalidade, GDV, dialogismo, semiose e memes) imprescindíveis para realização das atividades propostas no PEI. Postar o vídeo “Lemos imagens”, no grupo do <i>WhatsApp</i> para início de discussão e observação sobre o progresso dos estudantes, a respeito dos temas discutidos nesta investigação.	8 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de língua portuguesa, e estudantes do nono ano A.
Módulo II					
Dialogando: ouvindo outras vozes...					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Realizar uma gincana em equipe, intitulada Rede textual. Exibir o vídeo “Análise Semiótica de Cartazes Publicitários da Marca Benetton, de Torres (2014)”. Criar, em grupo,	Estimular o diálogo e a interatividade, na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar aos estudantes conhecimentos prévios para uma leitura crítica sobre a realidade, na qual está inserido.	Projetor de multimídia <i>Notebook</i> , internet, celular e xerox.	Realização da gincana Rede textual, simulando as ações realizadas no <i>WhatsApp</i> , com os memes. Pesquisa, leitura e análise, em forma de debate. Criação do portfólio, o qual favorecerá as discussões em grupo e nas apresentações	6 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de língua portuguesa, e estudantes do nono ano A.

um portfólio com alguns memes selecionados pelos estudantes sobre diferentes temáticas, às quais gostam de ler e compartilhar.	Proporcionar interação entre a teoria e a prática.		na sala de aula. Postagens de questões para discussões no grupo do <i>WhatsApp</i> .		
Módulo III Refletindo: um ato de ler a vida					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Instigar os estudantes a refletir sobre as leituras e usos dos textos memes da internet, com destaque para os processos dialógicos e semióticos que podem interferir no processo de construção de sentido textual. Ler e interpretar textos multimodais.	Desenvolver estratégias diversas que conduzam os estudantes à reflexão e análise crítica dos temas trabalhados, por meio das práticas de leituras dos memes veiculados pela mídia.	Computador, internet, celulares e xerox.	Pesquisa, leitura e análise de textos sobre memes da internet, no <i>blog</i> http://www.sequelane.com.br/2015/01/o-que-e-meme-internet.html . Postado por Edu Chaves, em 27 de janeiro de 2015. Acesso em: 25 fev. 2017. Resoluções de atividades, individuais, de leitura que leve o estudante a refletir e interpretar um texto multimodal.	6 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de língua portuguesa, e estudantes do nono ano A.
Módulo IV Praticando: aprender fazendo					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Proposta para criação de memes. Publicações e apresentações dos trabalhos na escola.	Desenvolver habilidades de leitura, de forma consciente e crítica. Proporcionar a compreensão sobre o processo do dialogismo e semiose que redimensiona a interação entre os cidadãos por meio da linguagem. Perceber a estrutura, a linguagem e as	<i>Datashow</i> , computador, celulares, <i>pen-drive</i> e caixa de som.	Incentivo à criação de textos/ memes, com auxílio das páginas http://geradormemes.com e https://www.gerarmemes.com.br . Apresentação e discussão dos trabalhos produzidos, no PEI. Publicação de alguns memes criados pelos estudantes, no grupo fechado do <i>WhatsApp</i> .	8 h/a – online. 4 h/a – evento na escola.	A pesquisadora, a qual é a professora de língua portuguesa e estudantes do nono ano A.

	funcionalidades do gênero estudado. Conciliar as práticas de leitura e escrita na escola com letramentos na esfera digital e social.				
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

8 AVALIAÇÃO

Os participantes deste PEI, formados pelos estudantes do nono ano A, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, serão observados e avaliados em todos os módulos deste trabalho, conforme sua participação interativa nas atividades desenvolvidas, por meio da oralidade ou da escrita, do grupo focal, do questionário e das atividades que serão desenvolvidas no PEI. Será analisada, assim, a criatividade, o comprometimento e interesse em participar das atividades propostas, como o grupo que será criado na rede social, *WhatsApp*, para leitura, discussões e publicações do gênero meme.

O progresso dos estudantes em relação ao desenvolvimento de suas habilidades leitoras, associadas aos textos multissemióticos, é o alvo primordial deste projeto de intervenção. Dessa forma, serão consideradas, especialmente, atividades voltadas para a promoção da reflexão, análise e interatividade para orientar a avaliação do desempenho de cada um dos estudantes, os quais serão beneficiados por este estudo.

Como instrumento formal para avaliação, realizaremos uma atividade inicial (AI – apêndice B), antes de começar o PEI, sobre um meme, na qual pretendemos analisar o modo como o participante desta investigação processa a leitura de um texto multimodal e, no final, desenvolveremos uma atividade final (AF – apêndice E), em que o estudante analisará um meme, com base nos estudos realizados no decorrer deste PEI. Esse fato propiciará a oportunidade para compararmos se houve e o quanto houve de progresso e aquisição de novas competências leitoras, a partir das atividades trabalhadas.

9 CRONOGRAMA

De acordo com Gil (2002), o planejamento das etapas de uma pesquisa-ação difere significativamente de outros tipos de pesquisa, uma vez que envolve uma parcela de flexibilidade e também porque a ação dos pesquisadores e dos participantes pode ocorrer em momentos diversos da pesquisa. Pretendemos realizar as atividades constantes no PEI entre o mês de fevereiro, de 2017 ao mês de novembro, deste ano.

ANO 2017

Quadro 2 – Cronograma de atividades do PEI

Atividades realizadas	Meses									
	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
Elaboração do PEI	X	X	X	X						
Execução do PEI				X	X	X	X	X		
Análise dos dados								X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

10 Atividades para o PEI

Módulo I – Conhecendo: aprendendo a reconhecer o gênero meme

Objetivo geral: Promover o reconhecimento do gênero meme, bem como proporcionar a leitura e compreensão deste, com destaque para o dialogismo e compreensão do sentido global das informações veiculadas por meio dos textos multimodais.

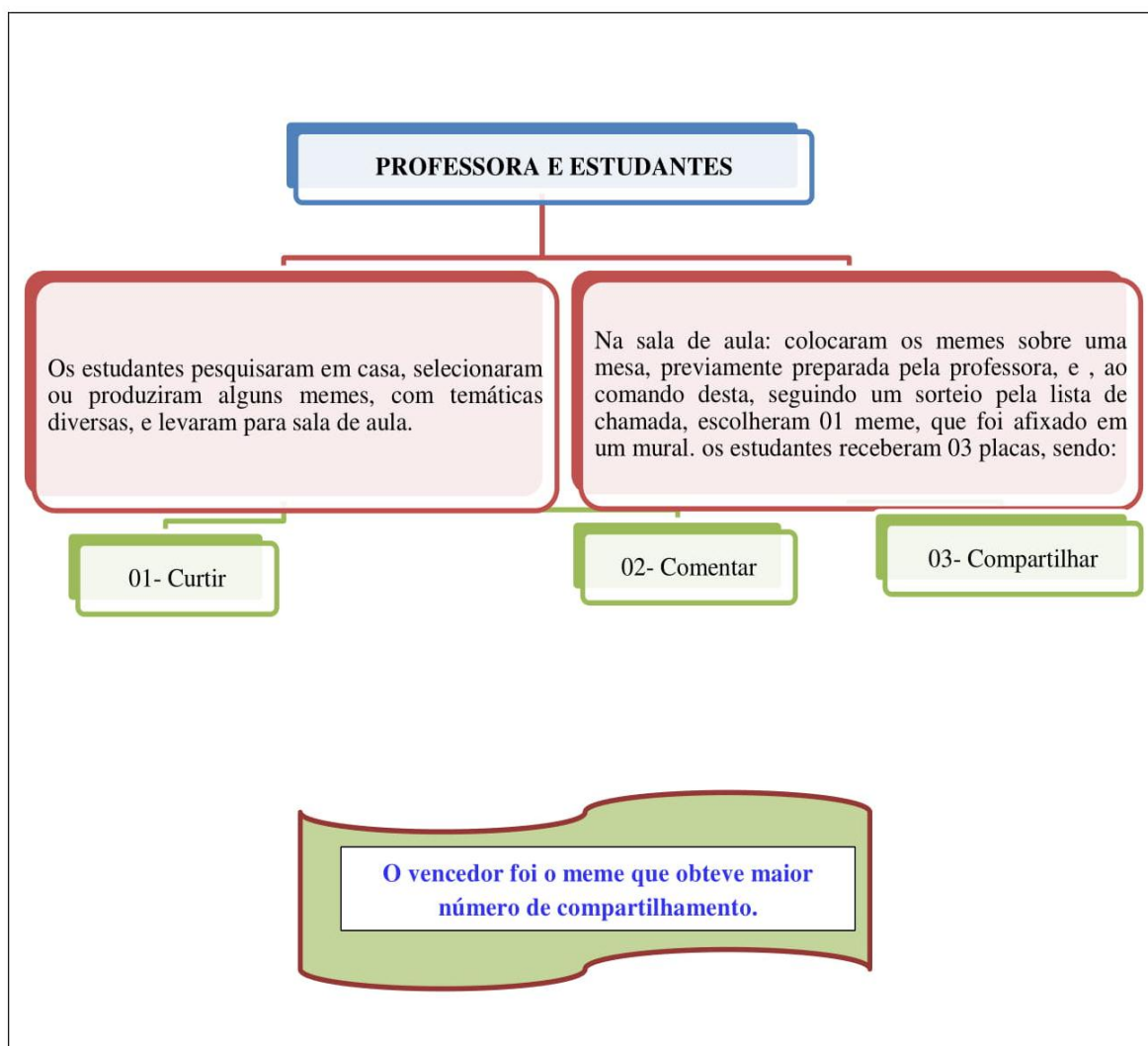
Primeiro momento: apresentar as informações básicas sobre o PEI. Logo após, introduzir a temática, memes da internet, e fomentar as discussões utilizando uma apresentação desenvolvida no *Prezi*, sobre os principais conceitos abordados nesta investigação, tais como multimodalidade, GDV, dialogismo e memes.

Segundo momento: Será aberto o grupo fechado no *WhatsApp* e postado cenas do vídeo “Lemos imagens?”, para fomentar a discussão sobre a temática em estudo.

Módulo II – Dialogando: ouvindo outras vozes...

Objetivo geral: Fomentar o diálogo e a interatividade na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar os estudantes com conhecimentos voltados para a teoria da semiótica, multimodalidade e do dialogismo presentes nos textos e que são aspectos necessários para a prática de uma leitura produtiva dos textos que circundam nossa sociedade.

Primeiro momento: Realização da gincana em equipe, intitulada Rede Textual. Seguiremos a seguinte estrutura:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em: 13 fev. 2017.

Segundo momento: Exibição e debates interativos a respeito do vídeo “Análise Semiótica de Cartazes Publicitários da Marca Benetton, de Torres (2014)”.

Terceiro momento: Criação, em grupo, de um portfólio com alguns memes selecionados pelos estudantes sobre diferentes temáticas, às quais gostem de ler e compartilhar. (Sugerir temas como preconceitos, meio ambiente, política, educação, redes sociais e trânsito).

Módulo III – Refletindo: um ato de ler a vida

Objetivo geral: Desenvolver estratégias diversas que levem os estudantes à reflexão e análise crítica dos temas trabalhados com os memes, por meio de diferenciadas práticas leitoras, como o contato e análise de um texto impresso ou digital, vídeo.

Primeiro momento: Pesquisa, leitura e análise de textos sobre memes da internet, no blogue <http://www.sequelanet.com.br/2015/01/o-que-e-meme-internet.html>, postado por Edu Chaves, em 27 de janeiro, 2015. Acesso em: 25 de fev. 2017.

Segundo momento: pesquisa e leitura dos textos a seguir.

Texto I



Fonte: Didit (2015). Disponível em: <<http://www.sequelanet.com.br/2015/01/o-que-e-meme-internet.html>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Segundo momento: trabalhar com o artigo informativo, a seguir, fazendo uso da oralidade para discussão em grupo.

Texto II

O que é Meme

O termo **meme** vem do grego *mimena*, que tem como significado **imitação**. A palavra foi incorporada aos conceitos do livro do biólogo ateu evolucionista **Richard Dawkins**. Dawkins em 1976 publica seu famoso livro *The Selfish Gene*, em português O Gene Egoísta, onde desenvolve sua teoria sobre os memes.

No livro, Richard Dawkins aponta que meme é qualquer tipo de informação capaz de se multiplicar e se espalhar, pode ser uma ideia, uma música, um conceito, qualquer aspecto de uma cultura, enfim. Contudo, Dawkins utiliza esse conceito para exemplificar a sua teoria sobre os genes. Para ele os genes são memes que se multiplicam e se espalham incessantemente, e esse comportamento é a base da evolução humana e de qualquer forma de vida na terra. O ramo da ciência que estuda os memes e o seu comportamento é chamado de **memética**.

O termo meme se popularizou mundialmente com a **internet**. Num primeiro momento, quando um vídeo, imagem, ideia, enfim, quando alguma coisa se espalhava e se popularizava muito rapidamente na rede mundial de computadores, dizia-se que a tal coisa viralizou. Contudo, no início da atual década com o sucesso das chamadas **meme faces**, tornou-se comum também utilizar o termo meme para definir algo que se espalhou e ganhou a web, especialmente quando se trata de algo engraçado.

Entre as muitas memes faces que fizeram sucesso, podemos citar a *Troll Face*, *ForeverAlone*, *Me Gusta*, *NotBad*, *Poker Face* entre muitas outras. Todas imagens que se espalharam e eram usadas de maneira cômica nas mais diversas ocasiões, para fazer humor em cima de algum acontecimento ou mesmo para criar uma piada. Meme faces brasileiras também surgiram, e a mais famosa delas é a “Morre Diabo”.

Entretanto, a partir das memes faces muitas outras imagens foram compartilhadas a exaustão pelas redes sociais para provocar riso, e todas podem ser chamadas de meme.

(Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/meme>>. Acesso em: 26/10/16.)

Questões para fomentar as discussões:

01. Começando pelo título, quem pode responder a indagação sobre o que é meme?

02. Qual o elo fundamental entre o meme e a internet?
03. O texto cita alguns memes bastante conhecidos por internautas. Alguém já viu algum desses memes?
04. Quem poderia citar outros tipos de memes que circulam na internet?
05. Com quais objetivos o texto meme é publicado? Você pensa que ele pode defender uma determinada ideia? Justifique sua resposta.

Terceiro momento: atividades sobre a dependência tecnológica

Texto I



Fonte: Hudo (2016). Disponível em: <<http://zip.net/bltDWq>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Observe o texto imagético e responda às questões propostas:

01. A imagem descreve que situação social?
02. Como foi possível você depreender essa informação?
03. Qual a crítica feita pelo texto?
04. O que você pensa a respeito dessa atitude do ser humano?
05. Como usar a tecnologia a nosso favor, de forma consciente e responsiva?

Texto II



Fonte: Hudo (2016). Disponível em: <<http://zip.net/bttF6b>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

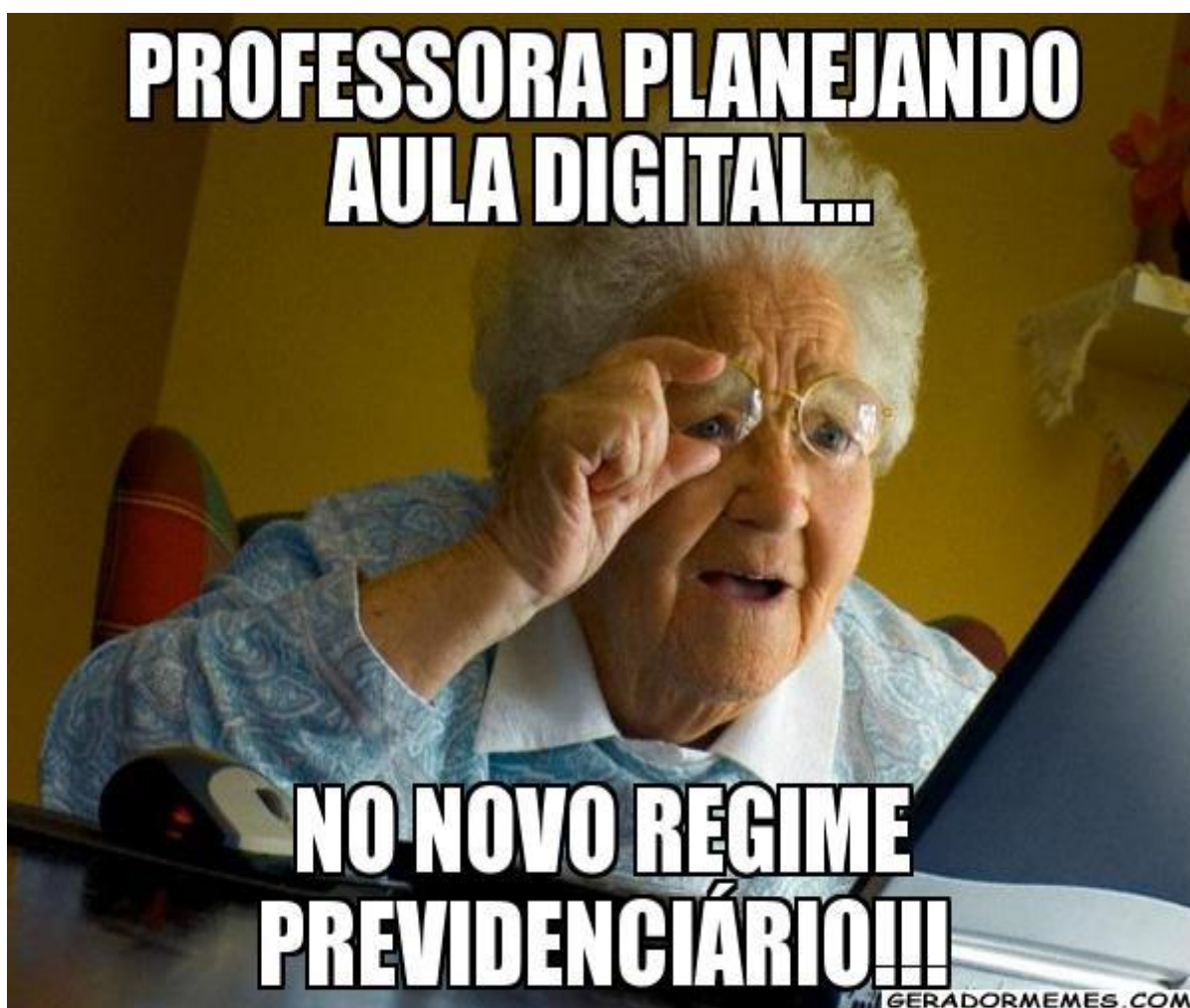
Observe o texto e responda.

01. Que cena a imagem revela?
02. O menino, no centro com a bola, deseja fazer o quê?
03. Ele consegue realizar seus objetivos? Por quê?
04. O que você pensa sobre essa cena?
05. O que podemos fazer para alterar esse quadro?
06. A tecnologia é um bem social, mas como usá-la corretamente?

Módulo IV – Praticando: aprender fazendo

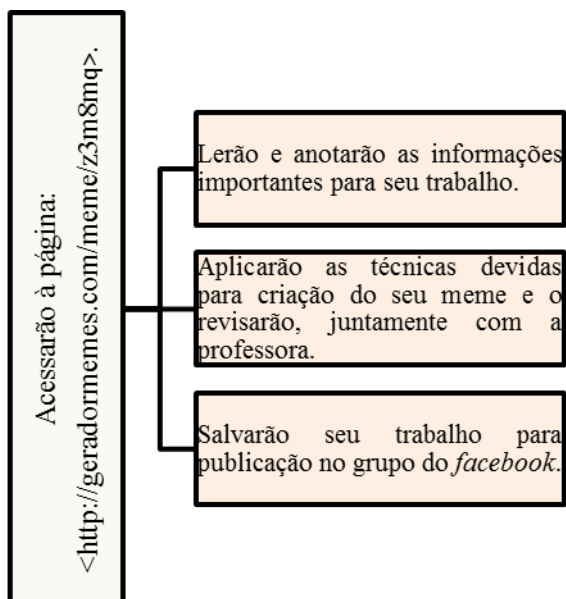
Objetivo geral: Aprimorar a habilidade leitora dos estudantes, por meio de práticas de produção e publicação de memes, no grupo do *WhatsApp*.

Primeiro momento: análise do meme, a seguir, criado pela professora, como incentivo à leitura e produção dos memes pelos estudantes. Demonstração, na sala de informática, de como acessar as páginas próprias para criação de memes, produzir e publicar os textos.



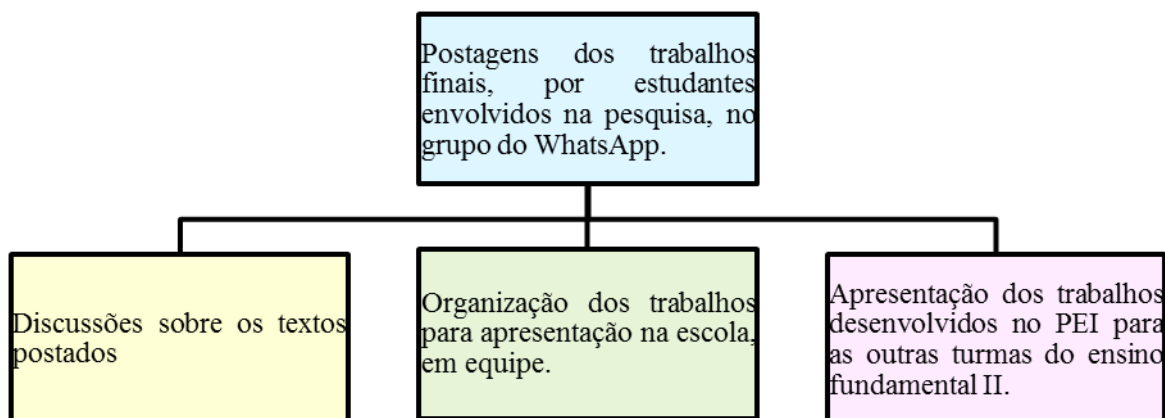
Fonte: Meme criado pela pesquisadora. Disponível em: <<http://geradormemes.com/meme/riv0vk>>. Acesso e criação em: 26 fev. 2017.

Segundo momento: proposta para produção e criação de memes para publicação no grupo da sala e apresentação em um evento para conclusão dos trabalhos na escola. Para essa atividade, utilizaremos as páginas: <http://geradormemes.com/> e <https://www.gerarmemes.com.br>, nas quais é possível criar memes. Para realização deste módulo, os estudantes seguirão os seguintes passos:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em: 26 fev. 2017.

Terceiro momento: postagem dos memes criados pelos estudantes, no grupo do *WhatsApp* e apresentação na escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em: 26 fev. 2017.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: ELISA, Ana (org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

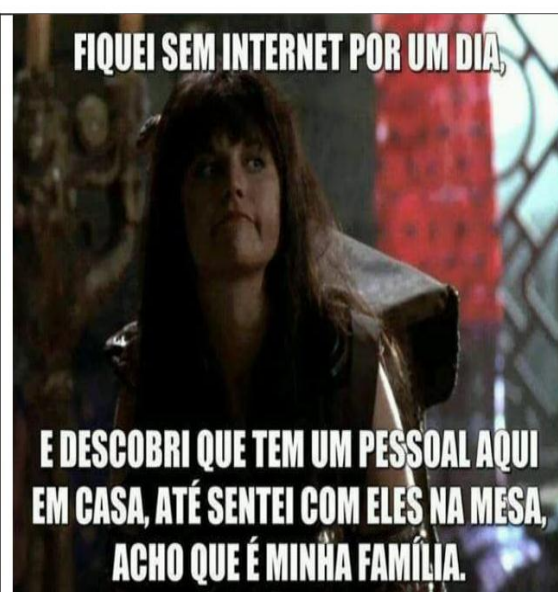
GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*. 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

APÊNDICE E – Atividade Final (AF)

	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DULCE SARMENTO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ATIVIDADE FINAL (AF) Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Zenilda Rodrigues Silva Estudante: _____ Ano/Turma: 9º A Data: ____/____/____
---	---

Compare os dois textos, a seguir, para responder às questões propostas.



Fonte: Site Muito Humor: <<https://goo.gl/zVqxd9>>.
 Acesso em 26 fev. 2017.



Fonte: Site Muito Humor: <<https://goo.gl/R9wfoC>>.
 Acesso em 26 fev. 2017.

QUESTÕES:

01. Os dois textos mostram um conflito social. Qual é esse conflito?
02. Que sentimentos os personagens principais demonstram? Como você percebeu isso?
03. As cores contribuem para a construção do sentido textual? Explique.
04. Você acha que pela temática um texto dialoga com o outro? Justifique sua resposta.
05. Você é contra ou a favor ao uso excessivo da tecnologia? Comente sua resposta.
06. Como podemos fazer a tecnologia trabalhar a nosso favor, sem desvincularmos do meio social?
07. Quais atitudes são esperadas de você após a leitura desses memes?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A pesquisa tem como título: O GÊNERO MEME DA INTERNET: DIALOGISMO E SEMIÓTICA NA CONSTRUÇÃO TEXTUAL. Seu público são alunos do Ensino Fundamental II, nono ano.

Pesquisador: Zenilda Rodrigues Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58697616.7.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.749.860

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação voltada para minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos de uma turma do Ensino Fundamental II, nono ano, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, que será o universo da pesquisa. Tal investigação se justifica a partir do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea. Cujas argumentação se baseia na era digital, em que as práticas de leitura e os estudos de linguagem ou de múltiplas linguagens tornam-se cada vez mais relevantes. Os textos midiáticos veiculam informações com uma rapidez gigantesca, exigindo dos sujeitos a capacidade de ler e interpretar com criticidade os vários textos veiculados na sociedade. No entanto, percebemos que esse avanço tecnológico não é tão real na educação brasileira. As mídias digitais ainda ocupam pouco espaço na dinâmica escolar e os motivos que impedem a atualização são diversos: falta de conhecimento dos professores, insegurança para trabalhar com as novas tecnologias, tempo insuficiente para planejar aulas com a utilização de recursos multimidiáticos, estrutura física escolar insuficiente ou inadequada, comodismo, entre tantas outras causas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as relações dialógicas que estão na base da produção dos memes que circulam na internet e como sua construção semiótica interfere na maneira como os estudantes processam a

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.749.860

leitura e a compreensão dos textos multimodais, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades leitoras

necessárias para a compreensão desses textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Muito embora a expectativa é de que haverá interesse e participação dos alunos investigados durante o levantamento de dados na primeira etapa desta pesquisa, corre-se o risco deles não se interessarem e se tornarem desatentos, não participativos o que além de não ser interessante para os propósitos da investigação, poderá tornar as atividades propostas improdutivas. Contudo, esse desconforto pode ser resolvido com a retomada das aulas nos moldes que vinham acontecendo.

Benefícios: Oferecer aos alunos estratégias para aquisição de habilidades leitoras e interpretativas de textos multimodais e multissemióticos, de maneira que essa prática os leve a exercer de fato seu papel enquanto cidadão inserido em uma sociedade interativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Analisar as relações dialógicas que estão na base da produção dos memes que circulam na internet, um fenômeno cultural que se estabeleceu na rede como uma forma de comunicação, baseada na recriação excessiva, coletiva e paródica de imagens, textos verbais, vídeos, entre outros, que se espalham de forma viral e como sua construção semiótica interfere na compreensão do texto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univ. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 1.749.860

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_752394.pdf	26/09/2016 23:00:55		Aceito
Outros	TERMODEASSENTIMENTOPESQUISADOR.docx	26/09/2016 22:58:17	Zenilda Rodrigues Silva	Aceito
Outros	TERMODERESPONSABILIDADE.docx	26/09/2016 22:55:59	Zenilda Rodrigues Silva	Aceito
Outros	TERMODECONCORDANCIA.docx	26/09/2016 22:55:12	Zenilda Rodrigues Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDO.docx	26/09/2016 22:53:48	Zenilda Rodrigues Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPESQUISAZENILDA.docx	21/09/2016 20:33:21	Zenilda Rodrigues Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	12/08/2016 16:31:42	Zenilda Rodrigues Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 28 de Setembro de 2016

**Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)**

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com