



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ÉDIPO SANTANA BISPO ANDRADE

MEMINÓ: UMA PROPOSTA DE JOGO PARA O ENSINO DE
METÁFORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ÉDIPO SANTANA BISPO ANDRADE

MEMINÓ: UMA PROPOSTA DE JOGO PARA O ENSINO DE
METÁFORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de conclusão final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Orientador: Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2020

Sandro Marcío Drumond Alves Marengo

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Andrade, Édipo Santana Bispo

A553m Meminó: uma proposta de jogo para o ensino de metáforas na educação básica / Édipo Santana Bispo Andrade ; orientador Sandro Marcío Drumond Alves Marengo.– São Cristóvão, SE, 2020.

139 f.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Metáfora. 3. Memes. 4. Jogos no ensino de língua portuguesa. I. Marengo, Sandro Marcío Drumond Alves Marengo, orient. II. Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELO ESTUDANTE ÉDIPPO SANTANA BISPO ANDRADE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas, na sala 1 (Polo de Gestão) da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado **ÉDIPPO SANTANA BISPO ANDRADE**, composta pelos professores doutores: **Sandro Marcio Drumond Alves Marengo** (Presidente da Banca), **LEILANE RAMOS DA SILVA** (membro interno) e **AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **MEMINÓ: UMA PROPOSTA DE JOGO PARA O ENSINO DE METÁFORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra ao candidato, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição do mestrando, o Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de "Mestre Profissional em Letras", o mestrando foi considerado:

- ☒ APROVADO
☐ APROVADO COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVADO

Parecer:

O trabalho apresenta coerência com o perfil dos TCF exigidos no Profletras. Enfatiza o eixo da Semântica Cognitiva na Educação Básica, com uma dinâmica inovadora e caráter replicável.

Para constar, eu, Luana Francisca da Silva Fraga (secretária), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 20 de fevereiro de 2020.

SANDRO MÁRCIO DRUMOND ALVES MARENGO
PRESIDENTE

LEILANE RAMOS DA SILVA
EXAMINADORA INTERNA

AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA
EXAMINADORA EXTERNA

Aos meus pais, Maria Lenira Bispo e Ailton Andrade

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Sergipe, seu corpo docente, direção e funcionários.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, por ter acreditado em minhas ideias e me motivado ao longo de toda a caminhada no mestrado, demonstrando que ensinar e orientar perpassam não apenas por aspectos acadêmicos, mas também pelo fator humano de ser.

Aos professores que fizeram parte de minha formação acadêmico-profissional, por serem grandes exemplos em minha vida.

Aos membros da banca examinadora, os quais dedicaram o seu tempo para analisar este trabalho.

Aos meus colegas de turma que me ajudaram em momentos de dúvidas e, principalmente, troca de conhecimentos.

Àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho, em especial à Prof.^a Margareth Machado, Prof.^a Ana Júlia Souto, Prof.^a Rosineide Santos e discentes do Colégio Estadual Jackson de Figueiredo; ao Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva pelas referências bibliográficas relacionadas ao meme; ao grupo Lexicon Games por todo suporte técnico na construção do *site Meminó*; e ao meu grande amigo Rodrigo Leão pela edição de algumas imagens utilizadas e, aproveitando o espaço, por toda fraternidade que há entre nós.

À minha mãe, Maria Lenira Bispo, e ao meu pai, Ailton Andrade, por sempre acreditarem em mim e apoiado em toda a minha vida pessoal e acadêmica, demonstrando que três coisas são importantes para o crescimento humano: fé, perseverança e, principalmente, amor.

A grandes pessoas que estão em meu coração, as quais foram pacientes e sempre me apoiaram, em especial a Matheus Láscaris, João Victor Sebastião e Bruno Venâncio.

Ao Universo, por emanar energias positivas que me permitissem concluir esta etapa de minha vida.

Muito obrigado!

RESUMO

Neste trabalho de conclusão final (TCF), objetivou-se apresentar um produto para o ensino de metáforas idealizado e construído no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão, intitulado *Meminó*, bem como expor as etapas realizadas para seu desenvolvimento. Tal recurso didático foi voltado para professores e alunos de Língua Portuguesa, tendo seu foco na exploração de expressões populares que são inerentemente metafóricas, fazendo um trabalho com elas a partir dos pressupostos teóricos sobre as *metáforas conceptuais* (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003), no viés da Semântica Cognitiva, as quais são manifestadas constantemente em memes. A problemática que motivou a execução deste trabalho partiu da observação da dificuldade que alunos possuem para interpretar adequadamente textos multimodais. Acredita-se que tal situação pode advir da não condução adequada de atividades pedagógicas que explorem, basicamente, a metáfora nessa tipologia textual, uma vez que, muitas vezes, é através dela que a efetividade de sua interpretação pode ser alcançada (SWEETSER, 1990). As turmas selecionadas para se trabalhar com o produto aqui descrito foram as de sétimo e nono anos do Ensino Fundamental II, pois é nessa etapa que a *metáfora* é sugerida como aspecto gramatical a ser estudado pelos discentes tanto pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe quanto pelo Currículo de Sergipe e a Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente, foi realizada previamente a aplicação de um questionário para 46 estudantes que pertencem a duas turmas de sétimo ano, a fim de saber qual gênero discursivo e quais temáticas eles gostariam que fossem trabalhados nas aulas. Uma das perguntas se assentou sobre qual gênero multimodal eles gostam mais. O resultado preliminar indicou o *meme*. Em continuidade, os alunos ainda puderam expressar quais temáticas gostariam que fossem exploradas em sala de aula, com alicerce nas propostas dos temas transversais e temas motivadores, respectivamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os mais indicados na pesquisa foram: a) *Tecnologias Digitais*; b) *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*; e c) *Orientação Sexual*. A partir desses dados, foi produzido um produto pedagógico no molde jogo, denominado *Meminó*, como proposta de ratificação de aprendizado de metáforas, podendo ser utilizado por professores de português como recurso didático para promoção da leitura, por meio de um gênero multimodal de amplo alcance dos jovens: o meme. Posteriormente à elaboração do produto, foram feitas três aplicações com protótipos de *Meminó*: (i) uma com professores de Língua Portuguesa efetivos da rede pública; (ii) outra com uma turma de 7º ano de Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Sergipe; e (iii) uma última com uma turma de 9º ano da rede de ensino mencionada anteriormente. Os momentos de uso do produto nas duas últimas aplicações descritas foram registrados por meio de fotografias. Após as aplicações do jogo, uma pesquisa de opinião foi solicitada a ser respondida pelos discentes, a fim de sondar suas opiniões sobre o produto. Todos os dados coletados foram analisados e registrados neste TCF, buscando verificar a viabilidade de replicação do produto, a qual se apresentou de maneira positiva a partir dos estudos feitos sobre as informações obtidas.

Palavras-chaves: Ensino de Língua; Metáfora Conceptual; Meme; Games.

ABSTRACT

This final paper aimed to present the development of a pedagogical tool called Meminó, which was idealized and developed within the scope of the Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), at the Federal University of Sergipe - São Cristóvão Campus. Such input considered teachers and students of Portuguese as its target audience, focusing on the exploration of conceptual metaphors – as theorized in Cognitive Semantics (LAKOFF & JOHNSON, [1980] 2003) – in memes. The issue that motivated this work was the misinterpretation of multimodal texts by Brazilian students who study the Portuguese language. Such situation may be regarded to the lack of a proper conduction of pedagogical activities that basically explore metaphors in that textual typology by teachers, since it is often through that linguistic aspect that the effectiveness of its interpretation can be achieved (SWEETSER, 1990). The groups of students that were selected to work with this pedagogical material were in the last years of Elementary School, due to the indication of studies on metaphors at that level by some official educational documents of Brazil and the State of Sergipe, where the aforementioned tool was locally tested. The methodology of this work also took into consideration a survey applied on 46 students in two different seventh grade groups, in order to know which discursive genre and which themes they would like to deal in their classes. The preliminary results indicated meme as the discursive genre chosen and a) Digital Technology; b) Work, Consumerism and Financial Education; and c) Sexual Orientation as the respective themes chosen – all of them were based on two Brazilian official educational documents: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) and Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Thus, from the data collected, the paper-based game Meminó was developed. It can be used as a ratification tool for the learning of metaphors through a wide-ranging multimodal genre used by young people: the meme. After the development of the game, three applications were made with some Meminó prototypes: (i) one with Portuguese teachers who work at Brazilian public schools; (ii) another with a 7th grade group from a public school of the State of Sergipe; and (iii) a last one with a 9th grade group from the same school. The moments of usage of the product in the last two applications described were recorded in photos. After the applications of the game, students answered a survey in order to express their opinions about the pedagogical tool. All information collected were analyzed and presented in this final paper with the intention to check the possibility of replication of Meminó. In general, such data demonstrated positive responses to the game and its viability has been confirmed.

Keywords: Language Teaching; Conceptual Metaphor; Meme; Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES POR ORDEM DE APARIÇÃO

Ilustração 1 – Conexão realizada entre peças de um dominó clássico	31
Ilustração 2 – O meme “Sai daqui!”	44
Ilustração 3 – “Sai daqui!” após o processo de mímese	44
Ilustração 4 – Viral/Meme “kkkk amada?”	45
Ilustração 5 – Meme “kkkk amada?” remixado para “KKKK RAPARIGA???”	46
Ilustração 6 – “Gretchen votando em Haddad” é um exemplo de meme por justaposição	46
Ilustração 7 – “O Torcedor Misterioso”, meme da Copa do Mundo FIFA de 2018, é um exemplo de frozen motion.....	47
Ilustrações 8 e 9 – À esquerda, cena do vídeo “Porque se ta chorando gatinha”, responsável por gerar outros memes (imagem à direita, exemplo) após sua viralização	48
Ilustração 10 – Tela principal de Meminó orientando onde clicar para iniciar o processo de criação	62
Ilustração 11 – Tela Metáfora 1	62
Ilustração 12 – Demonstração de tela com a abertura da aba Memes → Meme 1	63
Ilustração 13	63
Ilustração 14 – Demonstração de uma tela de seleção com memes arquivados no computador	64
Ilustração 15 – Tela com o meme selecionado presente em algumas peças do jogo	64
Ilustrações 16, 17 e 18 – Telas com demais memes selecionados utilizados nas peças do jogo	65

Ilustração 19 – Tela demonstrando a “IDEIA” e o “SENTIDO” referentes a um dos memes do jogo em algumas peças	66
Ilustrações 20, 21 e 22 – Telas demonstrando as “IDEIAS” e os “SENTIDOS” referentes aos demais memes do jogo nas peças	67
Ilustração 23 – Demonstração de clique realizado no botão “Salvar PDF”, no site Meminó	68
Ilustração 24 – Demonstração de uma tela de salvamento do jogo criado	68
Ilustração 25 – O jogo finalizado, em PDF	69
Ilustração 26 – Peças que podem ser descartadas	72
Ilustração 27 – Demonstração de clique realizado no botão “Limpar projeto”	72
Ilustrações 28, 29, 30 e 31 – Tipos de peças do Meminó	74
Ilustração 32 – Peças de Meminó espalhadas e viradas para baixo	75
Ilustração 33 – Quantitativo de 7 peças entregues a cada jogador (à esquerda e ao centro) e “fuço” (à direita)	76
Ilustração 34 – Peça “Metáfora + Metáfora”	77
Ilustração 35 – Peça “Metáfora + Metáfora” sendo conectada a uma peça “Meme + Metáfora”	77
Ilustração 36 – “Memes” sendo conectados às metades “Metáfora” e “Coringa” de outras peças	78
Ilustração 37 – “Metáforas” sendo conectadas às metades “Meme” e “Coringa” de outras peças	79
Ilustração 38 – Peça “Metáfora + Metáfora” sendo conectada às metades “Coringa” e “Meme” de outras peças	79
Ilustração 39 – “Coringas” sendo conectados às metades “Meme” e “Metáfora” de outras peças	80
Ilustração 40 – Algumas mesas de jogo organizadas com um quantitativo diferente de alunos do 7º ano em cada uma delas	86

Ilustração 41 – Grupo de alunos do 7º ano reiniciando a partida após orientações de adequação às regras de jogo	87
Ilustração 42 – Alguns alunos do 7º ano jogando Meminó após as regras terem sido compreendidas	87
Ilustração 43 – Alguns alunos do 9º ano jogando Meminó	88
Ilustração 44 – Grupo de alunas do 9º ano que solicitou mais orientações durante o jogo	89
Ilustração 45 – Grupo de alunos do 9º ano reiniciando a partida após orientações dadas	90
Ilustração 46 – Uma partida de Meminó finalizada por um dos grupos de alunos do 9º ano	90

LISTA DE QUADROS POR ORDEM DE APARIÇÃO

Quadro 1 – Resumo dos esquemas imagéticos	34
Quadro 2 – Expressões metafóricas e metonímicas utilizadas no Meminó e seus respectivos esquemas imagéticos	52
Quadro 3 – Expressões metafóricas e metonímicas e seus respectivos memes utilizados no Meminó	53
Quadro 4 – Memes finalizados utilizados no Meminó	57
Quadro 5 – Tipos de peças de Meminó e seus respectivos quantitativos	59
Quadro 6 – Esquema detalhado de peças de Meminó (Peça = Metade 1 + Metade 2)	60
Quadro 7 – Colocações possíveis dos jogadores ao final das partidas de jogo e suas respectivas pontuações	80
Quadro 8 – Barema de análise qualitativa de desempenho dos alunos ao jogar Meminó	81

LISTA DE GRÁFICOS POR ORDEM DE APARIÇÃO

Gráfico 1 – Distribuição por sexo dos 46 alunos pesquisados	24
Gráfico 2 – Gêneros do discurso escolhidos pelos alunos pesquisados em seu quantitativo geral	25
Gráfico 3 – Gêneros do discurso escolhidos pelas alunas pesquisadas	26
Gráfico 4 – Gêneros do discurso escolhidos pelos alunos pesquisados do sexo masculino	26
Gráfico 5 – Temas escolhidos pelos alunos pesquisados em seu quantitativo geral	27
Gráfico 6 – Temas escolhidos pelas alunas pesquisadas	28
Gráfico 7 – Temas escolhidos pelos alunos pesquisados do sexo masculino	28
Gráfico 8 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre as peças de Meminó	93
Gráfico 9 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre as instruções de Meminó	94
Gráfico 10 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre a jogabilidade de Meminó	95
Gráfico 11 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre o grau de dificuldade de Meminó	95
Gráfico 12 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre o aprendizado de metáforas com Meminó	96
Gráfico 13 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre as peças de Meminó ...	97
Gráfico 14 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre as instruções de Meminó	98
Gráfico 15 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre a jogabilidade de Meminó	99
Gráfico 16 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre o grau de dificuldade de Meminó	99

Gráfico 17 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre o aprendizado de metáforas com Meminó	100
--	-----

LISTA DE SIGLAS POR ORDEM ALFABÉTICA

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEJF – Colégio Estadual Jackson de Figueiredo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCF – Trabalho de Conclusão Final

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2. COMO SURTIU A IDEIA?	20
3. COM O QUE VAMOS TRABALHAR?.....	32
3.1. A SEMÂNTICA COGNITIVA E AS METÁFORAS CONCEPTUAIS	32
3.2. A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE GÊNEROS	39
3.3. O MEME	42
4. COMO CONSTRUÍMOS O NOSSO PRODUTO?	51
4.1. SELEÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE MEMINÓ	51
4.2. O <i>SITE</i> MEMINÓ	58
4.3. TUTORIAL DE CRIAÇÃO DE MEMINÓ	61
5. MEMINÓ	74
5.1. OS JOGADORES E A DISTRIBUIÇÃO DE PEÇAS	75
5.2. MOVIMENTOS E REGRAS DO JOGO	76
6. APLICAÇÕES DE MEMINÓ	83
6.1. A APLICAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	83
6.2. A APLICAÇÃO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.....	85
6.2.1. JOGANDO MEMINÓ COM O 7º ANO	86
6.2.2. JOGANDO MEMINÓ COM O 9º ANO	88
7. PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE MEMINÓ, COLETA E ANÁLISE DE DADOS	92
7.1. OS DADOS COLETADOS DO 7º ANO	92
7.2. OS DADOS COLETADOS DO 9º ANO	97
7.3. ANÁLISE DOS DADOS	101
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	111

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo globalizado atual vivencia uma dinâmica de interação social mais estreita entre as pessoas. Isso foi facilitado, principalmente, a partir dos avanços tecnológicos do século XXI. Uma das formas mais comuns de as pessoas se comunicarem, hoje em dia, é interagindo com outros indivíduos através da Internet, algo que, ao longo dos últimos anos, fez com que a barreira espaço-tempo para a efetivação da comunicação fosse diminuída.

No caso do Brasil, estudos recentes apontam para um aumento na democratização do acesso aos dispositivos tecnológicos e à rede mundial de computadores (IBGE, 2016). Isso se deve, principalmente, a uma ascensão socioeconômica da chamada classe média no país, o barateamento do custo de computadores e dispositivos móveis, além de uma ampla massificação das chamadas mídias sociais. Os espaços de interação entre as pessoas não se limitam a uma conversa presencial entre elas ou por meio de outros recursos tecnológicos muito usados com maior frequência até o final do século XX, como o telefone fixo ou fax. Vivemos uma revolução tecnológica, um momento que redes sociais e seus aplicativos de *smartphones* são os locais ideais para longas conversas ou simplesmente para deixar um recado para alguém.

A Internet não moldou apenas o espaço onde interagimos socialmente. Ela é responsável também por nos oferecer diversos modos de linguagem para nos comunicarmos. Dessa forma, o texto verbal deixa de ser a maneira principal de se expressar por nós seres humanos, dando espaço para que outros modos de comunicação sejam tão protagonistas quanto ele nos textos produzidos, como o texto imagético, cores, sons etc. Como consequência disso, novos gêneros multimodais vão surgindo a partir dessas multimodalidades de expressão da linguagem, a exemplo do meme.

No tocante à interpretação desses e outros textos, uma das maiores preocupações atuais da sociedade como um todo e, especificamente, dos instrumentos de avaliação educacionais dos institutos de pesquisa que lidam com o assunto diz respeito à maneira como seu leitor se posiciona em relação ao material lido, isto é, se ele “*demonstra habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar*” (BRASIL, 2019, p. 24). No entanto, a média de proficiência em leitura do brasileiro revela que tal fator se encontra um tanto distante de números mais positivos.

De acordo com os últimos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de seu Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a média nacional de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos

de 9º ano¹ do Ensino Fundamental é de 258,3 pontos, numa escala que varia de 0 a 500 pontos. Considerando que o presente trabalho que aqui apresento teve sua aplicação no estado de Sergipe, unidade federativa da região Nordeste, tal número decresce para 250,1 pontos para essa localidade, um pouco acima da média regional² (247,9 pontos) e um pouco distante da média nacional apontada anteriormente (BRASIL, 2019, p. 93).

Relacionando os gêneros multimodais à matriz de descritores e habilidades utilizada como parâmetro para a elaboração das questões da prova de Língua Portuguesa do 9º ano do SAEB, destaco aqui uma habilidade importante para que a efetivação da interpretação de gêneros do tipo seja realizada de maneira adequada: “*reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*” (BRASIL, 2019, p. 26). Muitas dessas palavras e expressões utilizadas por nós, falantes da língua, são inerentemente metafóricas e, de acordo com estudos como os de Sweetser (1990), será a partir de figuras de pensamento como as metáforas que a efetivação da interpretação textual será realizada, pois o pensamento humano é, de maneira geral, de natureza metafórica (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003).

Contudo, contextualizando com o dia a dia dos professores de Língua Portuguesa, não tão raro é perceptível uma problemática relacionada à interpretação textual com gêneros multimodais – como charges e tirinhas – principalmente no que diz respeito ao teor cômico presente neles. Tal aspecto negativo foi observado também em uma escola da rede pública de ensino de Sergipe (na qual leciono) e motivou o desenvolvimento do trabalho aqui relatado.

Visto esses aspectos, busco demonstrar, por meio deste texto, como um produto pedagógico com foco na leitura de expressões metafóricas pode ser utilizado como recurso para estudo e ratificação de aprendizado por professores e alunos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, tendo por objetivo melhorar a interpretação textual de gêneros multimodais. Tal produto foi denominado *Meminó*, um jogo inspirado em um Dominó clássico, com 28 peças, possuindo nelas o gênero meme e expressões metafóricas como elementos importantes para o desenvolvimento das partidas.

¹ Especifiquei os dados referentes ao 9º ano porque foi na etapa do Ensino Fundamental II que o trabalho aqui desenvolvido teve o seu foco. Lembrando que o SAEB avalia em seus instrumentos de avaliação (a antiga Prova Brasil) alunos nos últimos níveis do Ensino Fundamental I (5º ano), Ensino Fundamental II (9º ano) e Ensino Médio (3ª série).

² De acordo com os dados publicados em 2017 pelo INEP a partir do SAEB, com relação à proficiência média em Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, os estados do Nordeste possuem a seguinte pontuação (por ordem alfabética): Alagoas – 247,5; Bahia – 242,1; Ceará – 264,4; Maranhão – 233,1; Paraíba – 245,7; Pernambuco – 250,4; Piauí – 251,5; Rio Grande do Norte – 247,1; Sergipe – 250,1. (BRASIL, 2019, p. 93)

Na seção inicial, “*Como surgiu a ideia?*”, relato como foi originada a ideia de *Meminó*. Primeiramente, apresento as observações e leituras feitas por mim ao longo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), as quais me direcionaram a ter um olhar mais amplo sobre a concepção de ensino de Língua Portuguesa que um professor precisa ter nos tempos atuais e que, conseqüentemente, foram importantes para perceber, a partir da problemática visualizada na escola que leciono, o que poderia ser feito para melhorar a proficiência leitora de alunos com gêneros multimodais. Em seguida, trato de uma sondagem que realizei com alunos do 7º ano, a fim de saber qual gênero multimodal e sobre quais temáticas eles gostam de conversar em seu dia a dia, para que o produto estivesse contextualizado com a realidade deles. Finalizando a seção, aponto como cheguei à conclusão de que um Dominó clássico poderia ser utilizado como inspiração para *Meminó*.

Em “*Com o que vamos trabalhar?*” são apresentados os aspectos teóricos que fundamentam o produto aqui relatado. Inicialmente, faço um apanhado teórico sobre a *Linguística Cognitiva*, focando na área da *Semântica Cognitiva*, em especial nos estudos sobre *Metáforas Conceptuais* de alguns linguistas cognitivistas, como Lakoff e Johnson ([1980] 2003), Langacker (2008) e outros. Posteriormente, uma vez que *Meminó* lida com o meme, apresento a concepção de *gênero* que adoto ao longo do trabalho. Além disso, trago algumas concepções de *Meme* em diferentes áreas do conhecimento, focando, especificamente, naquela que circunscreve o gênero como forma de expressão na cibercultura (LÉVY, 1999).

Na seção seguinte, “*Como construímos o nosso produto?*”, apresento como a seleção e a construção do corpus textual para a criação das peças de *Meminó* foram conduzidas. Em sequência, pontuo sobre a importância da criação e programação de um *site* para que professores de Língua Portuguesa possam personalizar seus próprios *meminós*, tendo a ajuda de pessoas que lidam com essa parte técnica digital. Por fim, finalizo essa seção com um tutorial didático, através do qual os docentes que utilizarem o portal de criação de *Meminó* na Internet podem seguir.

O funcionamento do jogo, isto é, seu quantitativo de jogadores, as distribuições de suas peças, seus movimentos e regras são descritos na seção *Meminó*. Apesar de ser curta, a leitura dessa parte do trabalho se faz importante tanto para compreender como se joga o *game* quanto para ter uma melhor noção das informações que seguem na próxima seção, “*Aplicações de Meminó*”, na qual descrevo, inicialmente, os critérios utilizados para a criação e personalização

de três *meminós* de temáticas diferentes, além do material que foi utilizado para a confecção das peças do jogo.

Ainda nessa última seção, faço um relato de diferentes momentos de aplicação do jogo com três públicos distintos: (1) professores de Língua Portuguesa da rede pública; (2) alunos de uma turma de 7º ano de Ensino Fundamental; e (3) estudantes de uma turma de 9º ano da mesma etapa de ensino.

As informações coletadas durante e após a aplicação do jogo foram analisadas em “*Pesquisa de opinião sobre Meminó, coleta e análise de dados*”, onde descrevo como funcionou a sondagem realizada com os alunos que utilizaram o produto descrito nesta pesquisa, levando em consideração seus dados quantitativos e qualitativos. Após a descrição das informações levantadas, procedo à análise desses dados.

Finalmente, encerro o presente Trabalho de Conclusão Final (TCF) na seção *Considerações finais*, na qual falo sobre a concepção de professor pesquisador, nos princípios freirianos, adotada por mim ao longo de meu trabalho desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS, algo importante para a concretização de *Meminó*. Além disso, falo da importância de professores adotarem uma postura de observadores e analistas de seus próprios contextos, pois acredito que é a partir dela que estratégias de ensino e produtos como o apresentado ao longo deste trabalho podem surgir, a fim de provocar mudanças positivas no *status quo* não só no tocante à sua profissão docente, mas também à sua comunidade escolar como um todo.

As últimas páginas deste TCF são destinadas às referências bibliográficas que embasam a idealização, criação, desenvolvimento e concretização do produto pedagógico. Além disso, ao final, há a presença da seção dos apêndices, contendo o tutorial de criação de *Meminó*; um quadro de *esquemas imagéticos* baseado em Croft e Cruse (2004); as características, instruções e regras do jogo resumidas; um barema que pode ser utilizado como análise qualitativa de desempenho dos alunos ao jogar *Meminó*; os conjuntos de peças utilizados durante as aplicações do jogo; e uma pesquisa de opinião aplicada com alunos de 7º e 9º anos sobre o produto aqui proposto.

2. COMO SURTIU A IDEIA?

Uma vez que o produto desenvolvido por mim no âmbito do PROFLETRAS se trata de um jogo para ratificação de aprendizagem³, farei, nesta seção, uma descrição sobre como esse material de cunho pedagógico foi pré-concebido. Levando em consideração também que o trabalho aqui proposto gira em torno de algo a ser utilizado por professores de Língua Portuguesa e seus alunos, as ideias que eu pensei para tanto não partiram de categorias gramaticais e aspectos técnicos da língua em si, mas sim de seus interlocutores.

Ao longo dos meus estudos no mestrado, as leituras sugeridas pelos professores do programa foram direcionadas por uma perspectiva de não conceber a língua como produto estático e finalizado da expressão humana, ou seja, a negação de se estudar o código pelo código, o verbo dissociado de seu agente, o diálogo em primeiro plano e seus interlocutores em segundo. Dentre as perspectivas teóricas lidas ao longo de minha trajetória no curso, compactuo, assim, com a visão de Vieira (2017) quanto à abordagem dos fenômenos gramaticais no ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, *“a escola não é espaço apenas para o trabalho com a sistematicidade da língua, mas também deve configurar oportunidade de ampliação da experiência de receber e produzir atos linguísticos no plano interacional”* (VIEIRA, 2017, p. 307).

Como aluno de língua portuguesa durante a Educação Básica, eu sempre tive a sensação de que aquilo que eu e meus colegas estudávamos na escola estava, por vezes, distante dos meus atos linguísticos do dia a dia. Quanto professor em formação no Ensino Superior e, principalmente, quanto docente de fato, eu passei a ter a percepção de que aquilo que eu ensinava em sala de aula estava descontextualizado com o que eu e os meus alunos produzíamos efetivamente em termos de língua, em discursos menos controlados, despreocupados com a norma padrão. Consequentemente, esse fato influenciou na construção de meu produto: eu precisava, então, pensar em algo que pudesse levar em conta a língua portuguesa contextualizada com aquilo que nós produzimos, a fim de aproximar a sua análise às

³ No âmbito da leitura, um jogo utilizado para esse fim oferece ao professor a possibilidade de analisar até que ponto seus alunos conseguem fazer, a partir dele, associações, relações, comparações, deduções, inferências e outras habilidades para a compreensão dos textos lidos presentes no produto. Assim, seu momento de uso pode acontecer antes de uma aula sobre metáforas (como contextualização e sondagem inicial dos conhecimentos dos alunos); durante esse processo (como exercício em sala de aula); ou até mesmo depois (como instrumento de avaliação dos alunos ou até mesmo em momentos menos controlados, como em atividades extra-classe), de modo que ele não se encontra dependente de uma sequência didática para poder jogá-lo.

experiências que nós temos com ela. Além disso, precisava de algo que fosse significativo e melhorasse algum aspecto negativo presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Parti então de uma problemática observada por mim ao longo de meus anos lecionando no Colégio Estadual Jackson de Figueiredo⁴ (CEJF) e salientada por alguns colegas de profissão quando adentramos no seguinte tópico: gêneros do discurso multimodais - tirinhas ou charges, por exemplo, os quais aparecem constantemente nos materiais didáticos – não tão raro, são interpretados inadequadamente pelos alunos, apesar da presença de diferentes recursos facilitadores para o seu entendimento, como desenhos, cores, ideias de movimento, a própria linguagem verbal etc. De acordo com Sweetser (1990), uma das razões que levam a esse déficit de interpretação textual, principalmente em gêneros como a tirinha e a charge, é o fato de o trabalho com as figuras do pensamento e da ação, como a metáfora, não serem conduzidos adequadamente em atividades pedagógicas.

Vale lembrar que instrumentos de avaliação educacionais (como o SAEB) definem o fato de “*identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*” como um dos critérios de sua matriz de descritores e habilidades de Língua Portuguesa (BRASIL, 2019). Assim, acredito que, a partir de um estudo e de um trabalho mais aprofundado sobre as metáforas com aprendizes do português, tal habilidade possa ser desenvolvida. Por metáfora, adentramos num campo que leva em conta o significado presente nas palavras utilizadas pelos falantes de um idioma: a *Semântica*.

Seguindo o princípio de que o significados das palavras de uma língua estão intrinsicamente ligados às experiências humanas em seu contato com seus pares e o mundo como um todo, fui, então, direcionado especificamente às leituras da área da Semântica Cognitiva, ciência essa calcada no funcionalismo, o qual observa a língua como uma representação mental do mundo (CANÇADO, 2008, p. 143); em contraposição às visões tradicionalistas da norma.

Para a Semântica Cognitiva, tudo que produzimos, em termos de língua e linguagem, é um processo mental que é advindo de esquemas de imagens, a partir de um mapeamento de domínios conceptuais⁵ diferentes uns dos outros. Além disso, tudo que se é produzido em termos de linguagem pelo ser humano, nessa perspectiva, passa pelo campo da *metaforização* das coisas, sendo utilizada, dessa maneira, para a compreensão do mundo.

⁴ A instituição está situada na região central de Aracaju, Sergipe, e é pertence à Rede Estadual de Ensino daquela unidade federativa.

⁵ Sobre esses domínios, faço uma explicação sobre eles posteriormente neste TCF.

Contextualizando com o dia a dia de uma comunidade escolar, por exemplo, a todo instante metáforas e expressões metafóricas em geral são manifestadas sem que os próprios interlocutores tenham a noção exata de que ela esteja sendo falada, sem mesmo ter a necessidade de se entender e se fazer compreendido através de nomes ou regras formais. Exemplo disso é quando um aluno de uma escola diz ao seu amigo que não pode *matar a aula* para estar a par de todo o assunto que o professor irá ensinar e *não perder o ano letivo* cursado. Os termos destacados em itálico, respectivamente, são expressões metafóricas: uma aula não pode ser assassinada, mas sim não assistida; bem como o aluno não pode perder algo que ele nunca viu em sua concretude, como o ano letivo, mas sim, em outras palavras, ter que cursar o nível escolar em que estava mais uma vez por haver a possibilidade de ser reprovado.

Todas as metáforas são construídas, inicialmente, na mente, a partir das informações advindas da experiência corpórea dos contatos que as pessoas têm com o mundo e com outras pessoas (LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003; SARDINHA, 2007). É, portanto, um processo mental de conceituação de tudo que lhes cerca, denominado *metáfora conceptual* no âmbito dos estudos cognitivos.

Visto esses aspectos, eu consegui achar, então, uma base teórica que se alinhava com o que buscava para trabalhar em língua dentro do produto que eu iria propor, dando-me um melhor direcionamento para poder desenvolvê-lo. No entanto, faltava-me ainda o gênero do discurso com o qual professores e alunos pudessem trabalhar com metáforas e/ou expressões metafóricas, a partir da perspectiva cognitivista de *conceptualização*, no produto.

Seguindo, pois, as premissas bakhtinianas de gênero quanto instrumento de circulação social autêntico presente no cotidiano das pessoas (BAKHTIN, [1979] 2016) e levando em consideração que uma atenção para um trabalho com gêneros multimodais se fazia necessário, dada a problemática explicitada anteriormente, elaborei uma sondagem para ser aplicada com os alunos da Educação Básica, a fim de buscar saber quais seriam os gêneros circulados socialmente entre esses estudantes, para que o produto a ser desenvolvido fosse, previamente, pensado de maneira contextual às realidades deles.

O método de sondagem levou em consideração os seguintes aspectos: (1) com quais gêneros discursivos os alunos gostariam de trabalhar e (2) quais temáticas seriam mais interessantes para eles tratarem em sala. Para o primeiro ponto, quatro deles foram dispostos para escolha: *tirinhas*, *charges*, *memes* e *propagandas publicitárias*. A opção de incluir os gêneros discursivos mencionados seguiu três critérios: (i) serem gêneros que pudessem ser

multimodais, pois a problemática que serve de base para este trabalho foi constatada neles; (ii) no caso da *tirinha*, da *charge* e das *propagandas publicitárias*, por serem gêneros recorrentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa; e (iii) no caso do *meme*, por ser um gênero digital multimodal⁶ (KRESS, 2010) ascendente e presente no cotidiano dos alunos no âmbito extra-livro didático.

Com relação ao segundo aspecto – sobre as temáticas que os alunos achariam mais interessantes de serem tratadas em sala -, a fim de contextualizar com os documentos oficiais da educação em vigor, levei em conta os temas transversais e temas motivadores presentes, respectivamente, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁷ – PCN (BRASIL, 1998) de *Língua Portuguesa* e a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017): “Trabalho, Consumo e Educação Financeira”; “Ética, Direitos Humanos e Cidadania”; “Tecnologias Digitais”; “Pluralidade Cultural”; “Meio Ambiente e Sustentabilidade”; e “Orientação Sexual⁸”.

Inicialmente, a aplicação da sondagem seria realizada através do site *Formulários Google*, uma vez que os alunos poderiam utilizar seus aparelhos celulares para tanto, além de os dados poderem ser armazenados mais facilmente, otimizando tanto sua aplicação quanto o acesso às informações coletadas. Contudo, a escola em questão passava por problemas técnicos quanto à oferta de *wi-fi* em suas instalações, o que impossibilitou o uso da ferramenta.

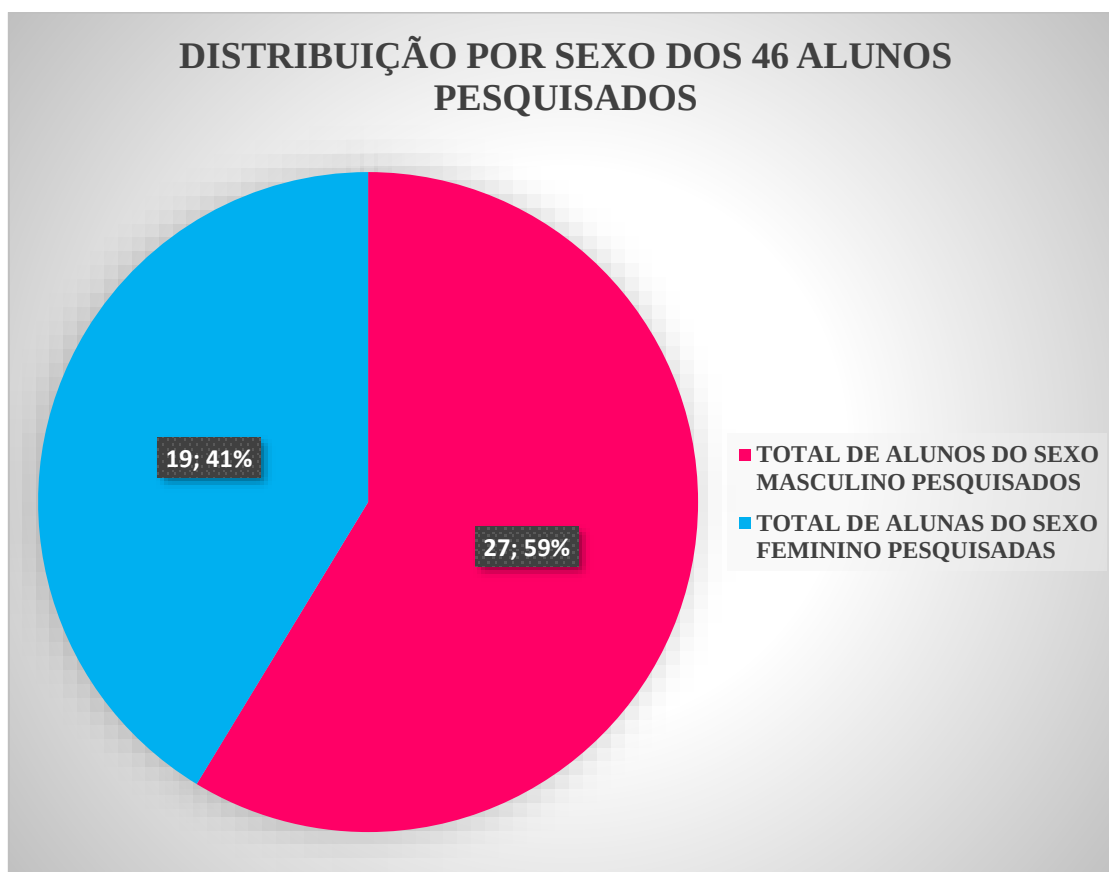
⁶ Por *multimodal(is)*, *multimodalidade* e afins, neste trabalho, alinho-me à teoria *social-semiótica* de Gunther Kress (2010), ao afirmar que sua perspectiva teórica tem seu foco no *significado* e em todas as suas *formas*; sendo aquele originado das interações sociais (KRESS, 2010, p. 54). Portanto, trabalho aqui com a visão de que a linguagem se manifesta de maneira multimodal, isto é, por meio do encontro de seus diversos modos (textos verbais, textos imagéticos, cores, sons etc.) advindos da socialização realizada entre seus interlocutores por meio da comunicação.

⁷ É importante destacar que à época em que a sondagem fora realizada, em 2018, o chamado *Currículo de Sergipe* (SEED-SE, 2018) – este com base na BNCC (BRASIL, 2017) – ainda estava em etapa de finalização e não tinha sido publicado ainda. Sendo assim, como o protótipo do produto em questão seria aplicado na Rede Estadual de Ensino do estado mencionado, a escolha de trazer os temas transversais presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para todo o trabalho desenvolvido durante a sondagem se deu pelo fato de buscar um alinhamento com o currículo que estava em vigor desde 2011 naquela rede de ensino – o *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe* (SEED-SE, 2011) –, o qual fora escrito tendo por base, também, as premissas dos PCN (BRASIL, 1998).

⁸ Os termos em destaque não foram escritos literalmente dessa forma em seus respectivos documentos. Optei por apresentá-los dessa maneira na sondagem por meio de uma mesclagem de seus nomes originais, de modo que, assim, os alunos participantes da pesquisa pudessem escolhê-los mais facilmente e não prejudicasse o andamento da atividade em questão, por conta de uma possível confusão provocada por um grande quantitativo de nomenclaturas a serem pensadas e selecionadas pelos discentes.

Visto essa situação, imprimi algumas cópias da página onde a enquete está hospedada virtualmente para a aplicação da sondagem com alunos do 7º ano⁹ de duas turmas do Colégio Estadual Jackson de Figueiredo (CEJF), no segundo semestre de 2018, numa perspectiva quantitativa. Ao todo, quarenta e seis (46) discentes foram questionados, sendo vinte e sete (27) do sexo masculino e dezenove (19) do sexo feminino.

Gráfico 1 – Distribuição por sexo dos 46 alunos pesquisados



Fonte: autoria própria.

Para analisar os dados coletados, parti de uma abordagem quantitativa nominal tanto para a primeira quanto para a segunda pergunta presentes na sondagem. Os resultados foram divididos por quantitativo geral e por sexo – com relação a essa última divisão, a intenção foi averiguar se a escolha de certos gêneros discursivos e temas variavam a depender do sexo da pessoa, para trabalhos qualitativos futuros que podem ser derivados a partir deste.

⁹ O *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe* (em vigor até o biênio 2018/2019) indicava o ensino do conteúdo *Metáforas*, de maneira explícita, para os alunos que estivessem no 7º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a sondagem foi direcionada a esse público por esse motivo.

Para a primeira pergunta presente na sondagem, “Qual destes gêneros textuais¹⁰ você gosta mais?”, apenas um item poderia ser selecionado pelos alunos. No quantitativo geral, trinta e sete (37) optaram pelo *Meme*, oito (8) pela *Tirinha* e um (1) pela *Charge*. Apenas a opção *Propagandas publicitárias* não foi escolhida:

Gráfico 2 – Gêneros do discurso escolhidos pelos alunos pesquisados em seu quantitativo geral

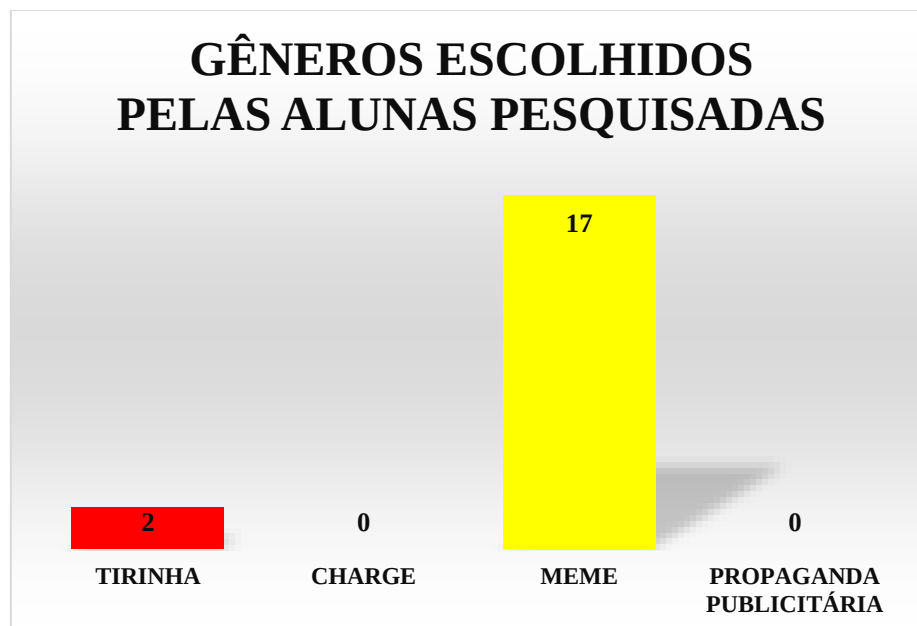


Fonte: autoria nossa.

Ainda para a mesma pergunta, com relação à escolha dos gêneros a partir do sexo dos participantes sondados, dezessete (17) alunas escolheram o *Meme* e duas (2) escolheram a *Tirinha* (os demais itens não foram escolhidos por nenhuma delas); já para os meninos, vinte (20) escolheram o *Meme*, seis (6) a *Tirinha* e um (1) a *Charge* (apenas a opção *Propagandas publicitárias* não foi escolhida):

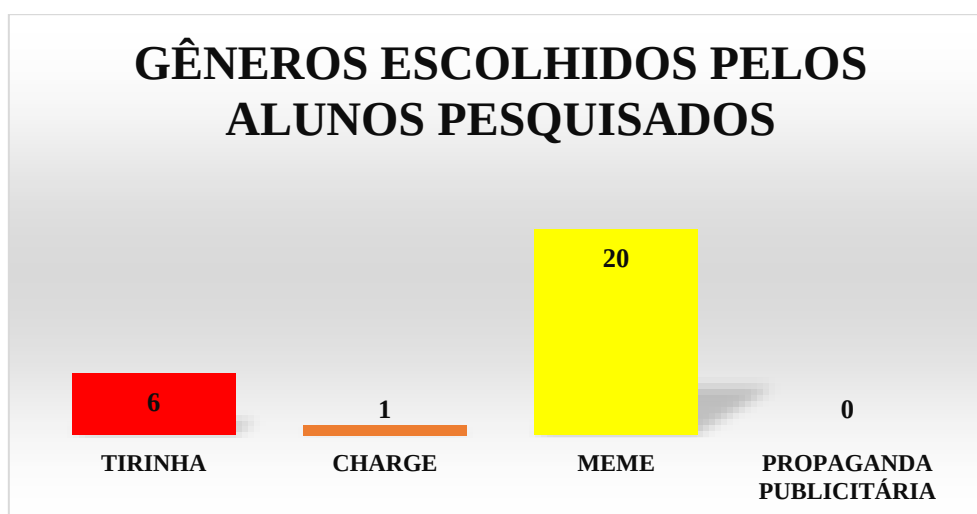
¹⁰ A nomenclatura que adoto ao longo deste trabalho é *gênero discursivo* ou *gênero do discurso*, seguindo o viés de Bakhtin ([1979] 2016). Porém, optei por utilizar o termo *gêneros textuais* com os alunos para facilitar o entendimento, pois eles poderiam não saber o que significa os dois primeiros termos aqui mencionados, fazendo com que prejudicasse a sondagem por haver a necessidade de uma intervenção explicativa deles.

Gráfico 3 – Gêneros do discurso escolhidos pelas alunas pesquisadas



Fonte: autoria nossa.

Gráfico 4 – Gêneros do discurso escolhidos pelos alunos pesquisados do sexo masculino



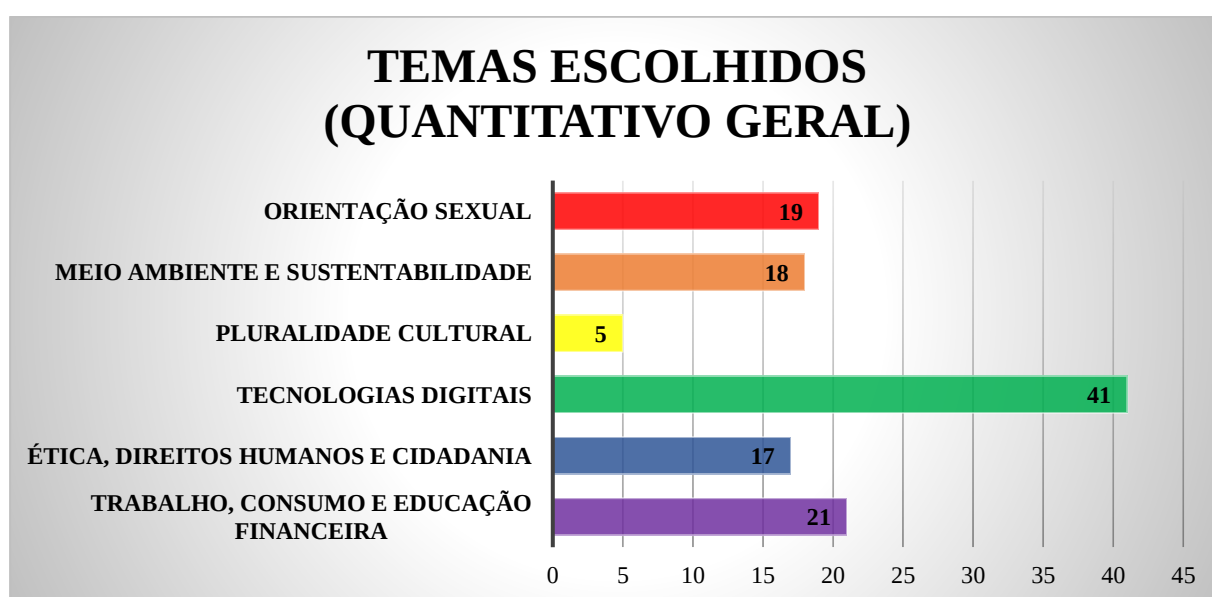
Fonte: autoria nossa.

Analisando os gráficos, em termos percentuais, com relação às alunas pesquisadas, podemos dizer que 89,47% delas optaram pelo gênero *Meme* e apenas 10,52% optaram pela *Tirinha* (nenhuma das estudantes optou pelos gêneros *Charge* ou *Propaganda Publicitária*). Com relação aos alunos pesquisados, o percentual acusou 74,07% optando pelo *Meme*; 22,22%

pela *Tirinha*; e 3,7% pela *Charge* (nenhum dos estudantes optou pelo gênero *Propaganda Publicitária*).

Com relação à segunda pergunta da sondagem, “*Quais destes temas você gosta mais de conversar no seu dia a dia?*”, os alunos poderiam selecionar de um a três itens disponíveis para escolha. No quantitativo geral, quarenta e uma (41) respostas foram para *Tecnologias Digitais*; vinte e uma (21) para *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*; dezenove (19) para *Orientação Sexual*; dezoito (18) para *Meio Ambiente e Sustentabilidade*; dezessete (17) para *Ética, Direitos Humanos e Cidadania*; e cinco (5) para *Pluralidade Cultural*:

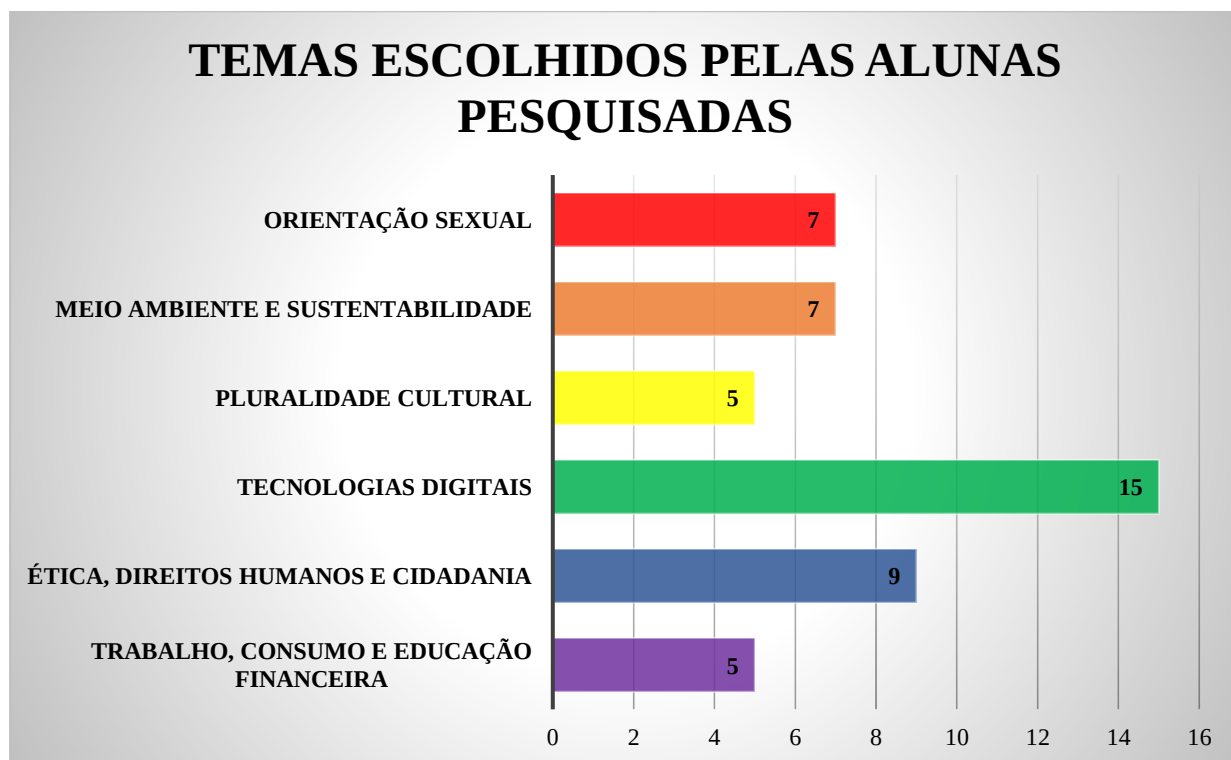
Gráfico 5 - Temas escolhidos pelos alunos pesquisados em seu quantitativo geral



Fonte: autoria nossa.

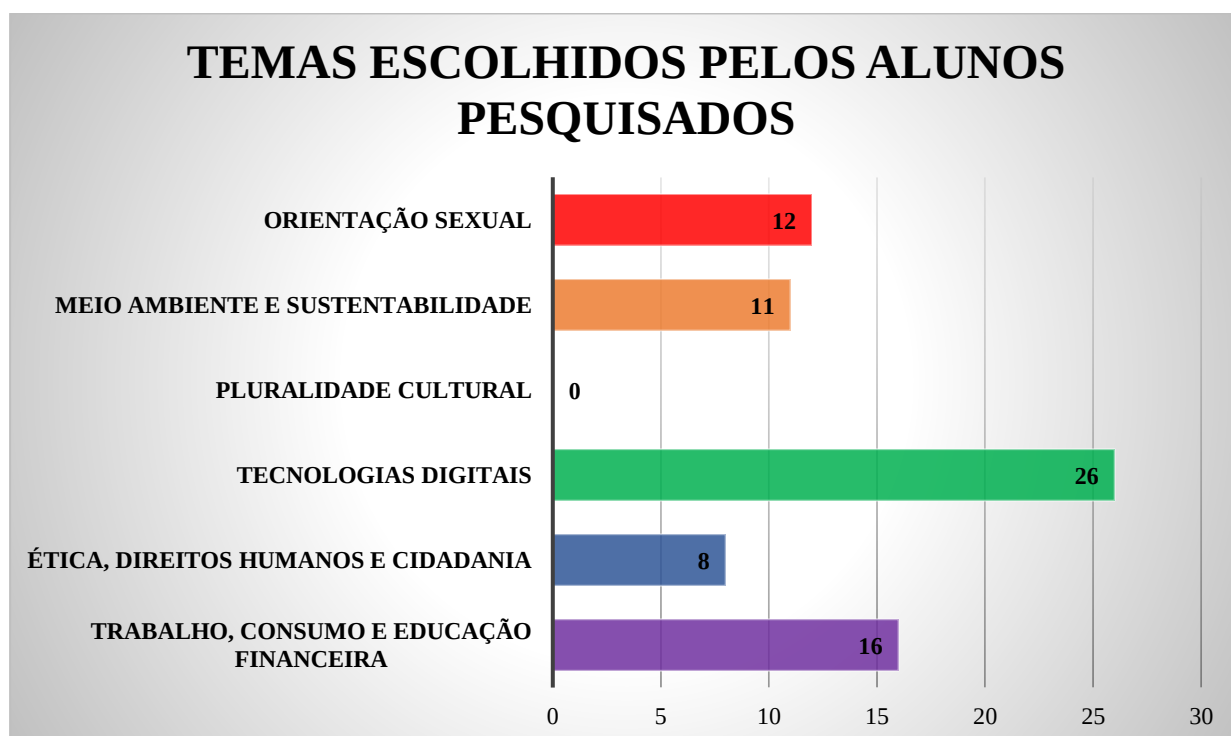
Ainda sobre a segunda pergunta, com relação à escolha dos temas a partir do sexo dos participantes sondados, no grupo de alunas pesquisadas, quinze (15) respostas foram para *Tecnologias Digitais*; nove (9) para *Ética, Direitos Humanos e Cidadania*; sete (7) para *Orientação Sexual*; sete (7) para *Meio Ambiente e Sustentabilidade*; cinco (5) para *Pluralidade Cultural*; e cinco (5) para *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*. Já para o grupo do sexo masculino, vinte e seis (26) respostas foram para *Tecnologias Digitais*; dezesseis (16) para *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*; doze (12) para *Orientação Sexual*; onze (11) para *Meio Ambiente e Sustentabilidade*; oito (8) para *Ética, Direitos Humanos e Cidadania*; e nenhuma para *Pluralidade Cultural*:

Gráfico 6 – Temas escolhidos pelas alunas pesquisadas



Fonte: autoria nossa.

Gráfico 7 – Temas escolhidos pelos alunos pesquisados do sexo masculino



Fonte: autoria nossa.

Fazendo a análise dos gráfico, percentualmente falando, com relação às alunas pesquisadas, 31,25% das escolhas foram para o tema *Tecnologias Digitais*; 18,75% por *Ética, Direitos Humanos e Cidadania*; 14,58% tanto para *Orientação Sexual* quanto para *Meio Ambiente e Sustentabilidade*; e 10,41% tanto para *Pluralidade Cultural* quanto para *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*. No tocante aos alunos pesquisados, 35,61% das escolhas foram para *Tecnologias Digitais*; 21,91% para *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*; 16,43% para *Orientação Sexual*; 15,06% para *Meio Ambiente e Sustentabilidade*; e 10,95% para *Ética, Direitos Humanos e Cidadania* (nenhum aluno escolheu o tema *Pluralidade Cultural*).

Em suma, a partir da sondagem realizada e levando todos os seus dados em consideração, o gênero discursivo escolhido pela maioria dos alunos pesquisados foi o *Meme*, tanto em seu quantitativo geral quanto separando-os por sexo. Acredito que essa escolha se deu pelo fato de o meme ser um dos gêneros mais utilizados atualmente, principalmente devido ao seu fácil acesso por meio da Internet.

O fato de tanto o *Meme* quanto as *Tecnologias Digitais* terem sido as opções mais escolhidas pelos alunos na sondagem pode ser dado como consequência do advento das novas tecnologias em território nacional: de acordo com dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2016), quanto ao *acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal* por parte dos brasileiros, cerca de 48.037 dos 69.318 domicílios particulares permanentes do país têm acesso à rede mundial de computadores; desses, 46.735 domicílios utilizam o telefone móvel celular como o equipamento para o acesso. Em termos gerais percentuais, 69,3% da população brasileira têm acesso à Internet.

Finalizando os dados relacionados à sondagem, considerando o quantitativo geral, com relação aos temas escolhidos, três deles foram os mais votados: (1) *Tecnologias Digitais*; (2) *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*; e (3) *Orientação Sexual*. No entanto, é importante destacar que, comparando o segundo tema mais escolhido entre o grupo de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, é possível observar que este demonstrar uma preferência pelo tema *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*, enquanto aquele prefere o tema *Ética, Direitos Humanos e Cidadania*. Além disso, considerando o terceiro mais escolhido pelas alunas, a porcentagem acusou o mesmo valor tanto para o tema *Orientação Sexual* quanto para

Meio Ambiente e Sustentabilidade – empate esse que não ocorre com o terceiro tema mais escolhido pelos alunos.

Assim, fazendo uma análise das últimas informações apresentadas, os dados sugerem que alunos do sexo masculino pesquisados têm uma preferência maior por assuntos que estão mais voltados ao mercado de trabalho em comparação às alunas pesquisadas; enquanto elas, aparentemente, tendem a dar uma atenção maior para questões voltadas à ética humana do que ao mercado de trabalho em si, além de darem a mesma importância para assuntos relacionados à sexualidade e ao meio ambiente¹¹. Apesar disso, uma vez que a atenção da sondagem, desde seu início (com a escolha do gênero discursivo pelos alunos), levaria em consideração as respostas do quantitativo geral de alunos pesquisados e não as de um sexo específico, o mesmo padrão foi aplicado para a escolha dos temas, considerando, assim, os votos da maioria.

A partir desses temas (*Tecnologias Digitais; Trabalho, Consumo e Educação Financeira; e Orientação Sexual*), do aspecto linguístico selecionado por mim (as expressões metafóricas) e o gênero do discurso escolhido pelos alunos (meme), o produto que iria desenvolver ao longo de meu trabalho no PROFLETRAS poderia, então, ser idealizado.

Observando mais uma vez os meus alunos, notei que, no pátio e corredores da escola – pequena e com poucas opções de lazer para os discentes durante o intervalo –, eles sempre jogavam o *Dominó* clássico, de 28 peças. Vários estudantes, de diferentes idades e níveis escolares se engajavam em disputas entre seus colegas de turma mais próximos e com outros alunos de outras turmas, em situações de minicampeonatos informais que eles mesmos criavam. A partir disso, passei a analisar a viabilidade de utilizar o jogo como modelo para o produto a ser desenvolvido.

De maneira geral, um dominó possui alguns aspectos essenciais para sua jogabilidade ser fácil, mas sua dificuldade desafiadora. Sua versão clássica possui um conjunto padronizado de 28 peças (também chamada de pedras), cada uma delas dividida em duas metades. Essas peças são preenchidas por valores que variam de 0 a 6 e suas partes são ligadas umas às outras da seguinte forma: metade de uma peça de valor X é conectada à metade de outra peça com mesmo valor X (*Ilustração 1*).

¹¹ Para uma análise qualitativa mais aprofundada dos dados apresentados, seria necessário um amplo estudo socioeconômico dos grupos pesquisados, o qual não é foco principal deste trabalho. No entanto, ressalto que tais constatações são importantes e ficam disponíveis para trabalhos futuros.

Ilustração 1 – Conexão realizada entre peças de um dominó clássico



Fonte: <<https://blog.megajogos.com.br/historia-e-curiosidades-do-dominio/>> (acesso em 21 jan. 2020, às 12:54h)

Analisando as peças de um dominó clássico, percebi que cada uma delas é dividida em duas partes, algo que podemos pensar como dois campos de ligação entre valores presentes em outras peças do jogo. Da mesma forma, no viés da Semântica Cognitiva, o mapeamento de uma metáfora, isto é, a sua significação será também realizada por meio de dois campos, chamados de domínios conceptuais: (1) *domínio-fonte* e (2) *domínio-alvo* (os quais serão melhor descritos posteriormente). Portanto, se em um jogo de dominó clássico são necessários dois campos para jogá-lo e o mesmo ocorre na compreensão de uma metáfora conceptual por seus interlocutores, cheguei à conclusão de que um padrão de jogo que respeitasse tanto os aspectos do dominó quanto das metáforas conceptuais poderia ser, então, traçado.

Além disso, notei que muitos dos memes criados e disponíveis na Internet fazem uso de palavras e expressões em geral que são inerentemente metafóricas, elementos essenciais para que seu leitor entenda o teor cômico presente neles.

Assim, surgiu a ideia de *Meminó*, um jogo que envolve expressões metafóricas que instanciam as *metáforas conceptuais* presentes em memes, seguindo a lógica básica de um dominó clássico. Na seção seguinte, apresento, de modo mais extenso, as teorias que fundamentam o trabalho, no tocante ao aspecto da concepção de metáfora no viés da *Semântica Cognitiva*; à perspectiva bakhtiniana de *gênero* que aqui adoto; além das concepções de *meme* em diferentes áreas do conhecimento, em especial, para a cibercultura.

3. COM O QUE VAMOS TRABALHAR?

Os fundamentos teóricos que embasam *Meminó* estão presentes, principalmente, nas teorias relacionadas à *Linguística Cognitiva*, em especial à *Semântica Cognitiva*, no tocante aos estudos sobre *esquemas imagéticos* e *metáforas conceptuais*. Portanto, dedico esta seção, inicialmente, a esses aspectos teóricos que dão bases fundamentais para a criação do jogo em questão, a qual metafórico-conceitualmente a chamo de “alma” do produto.

Em seguida, faço uma breve discussão sobre a perspectiva de gênero que adoto para o desenvolvimento do jogo, além de tratar brevemente sobre a ascensão de gêneros cada vez mais digitais contemporaneamente e a importância de se levarem em conta as identidades dos indivíduos que lidam com eles na pós-modernidade. Tais preceitos são embasados nas concepções bakhtinianas e hallianas, respectivamente.

Em seguida, abordo questões sobre o gênero *meme em si*: seus conceitos e suas concepções em algumas áreas do conhecimento; a perspectiva que lhe é dada nos tempos atuais, principalmente na cibercultura; além de suas manifestações e alguns de seus tipos em ambientes virtuais de interação social.

3.1. A SEMÂNTICA COGNITIVA E AS METÁFORAS CONCEPTUAIS

De maneira geral, a Linguística Cognitiva é uma abordagem de análise que se difere de outras áreas dos estudos linguísticos pelo modo como concebe as manifestações da linguagem. Ela surge no final da década de 1970 e início da década de 1980 a partir de uma dissidência da *Linguística Gerativa*, especificamente no campo conhecido por *Semântica Gerativa*; dando surgimento posteriormente ao que ficou conhecido por *Semântica Cognitiva* (CANÇADO, 2008, p. 143).

Em linhas gerais, para a Semântica Cognitiva, a língua é uma representação mental do ser humano, advindo de suas experiências com o mundo (CANÇADO, 2018, p. 111). Esse viés é calcado no funcionalismo e trabalha com a perspectiva de que tudo que se é produzido em termos de língua e linguagem parte de *esquemas de imagens* realizados em nossa mente.

Dentre as várias concepções da Semântica Cognitiva, vale destacar aquela que indica que as palavras utilizadas por determinados falantes dentro de um campo lexical particular podem estar intrinsecamente relacionadas à frequência de uso delas. Isso pode explicar, por exemplo, o fato de determinados conceitos não serem lexicalizados pela falta de um contato

físico constante, uma experiência corporal, com aquilo que se deseja indicar; como em certas situações em que apenas conseguimos explicar o uso de determinado objeto para que outra pessoa possa entender que estamos falando dele, e não seu termo específico (CANÇADO, 2018, p. 106).

Foi durante a década de 1980, principalmente com os avanços nos estudos sobre a interação entre o funcionamento da mente e a língua (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 1987; FAUCONNIER, 1985, 1994), que foi constatado que, com relação a cada termo de um idioma, seu *“significado é construído a partir de estruturas conceituais convencionalizadas e que as categorias mentais das pessoas são formadas a partir da sua experiência de crescer e agir em um mundo”* (CANÇADO, 2018, p. 111). Essas experiências são necessárias para que estruturas básicas de conceitualização sejam formadas em nossa mente: os mencionados *esquemas imagéticos* (ou *esquemas de imagens*).

Para Langacker (2008), esses esquemas são vistos como *“estruturas básicas, ‘pré-conceituais’ que originam concepções mais elaboradas e mais abstratas (ou pelo menos provêm suas organizações esqueléticas) através da combinação e projeção metafórica”* (LANGACKER, 2008, p. 32). Ainda de acordo com o autor, as *experiências corporais do dia a dia* são pertencentes, principalmente, às categorias de *visão, espaço, movimento e força* (LANGACKER, 2008, p. 32). A título de explicação e para um melhor entendimento dos *esquemas imagéticos*, pensemos na seguinte frase:

(1) “Nós temos de *vazar* daqui.”

A palavra destacada em itálico é um verbo que indicaria uma ação que envolve algo (em geral, um líquido ou gás) que estava sendo contido em um determinado local, e que por algum problema de vedação do material mantenedor do elemento e/ou, ainda, uma danificação da superfície dele faz com que aquilo que fora guardado seja liberado abruptamente desse ambiente para outro. No entanto, na frase mencionada anteriormente, quando determinado interlocutor se inclui como sujeito naquele contexto, o elemento que *“tem de vazar”* daquele ambiente já não é um líquido ou gás, mas sim o próprio falante e a quem mais ele esteja incluindo na oração. Nesse sentido, ao proferir o termo *vazar*, o falante da frase faz um trabalho mental (que envolve um esquema de imagem) – de início, imperceptível a ele – sobre as propriedades relacionadas ao verbo, para avisar que ele (bem como quem esteja com ele naquela situação) precisa sair dali rapidamente.

Vale ressaltar que o significado da palavra destacada na oração reside não na imagem produzida na mente do líquido ou de um gás sendo vazado. Como afirmam Lakoff e Turner (1989), esquemas de imagens não são meras imagens mentais ricas, mas sim estruturas gerais, como *regiões delimitadas, caminhos, centros* etc. (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 99). Portanto, seguindo as categorias de Langacker (2008), o esquema imagético ativado a partir do contexto da frase (1) seria o de *movimento*.

Johnson (1989), em suas análises, estende ainda mais essas estruturas gerais/esquemas de imagens em uma lista que, segundo o próprio autor, pode ser ainda mais ampla a depender do entendimento dado ao tópico: *contêiner, bloqueio, habilidade, trajetória, ciclo, parte-todo, cheio-vazio, iteração, superfície, equilíbrio, força contrária, atração, ligação, longe-perto, fusão, combinação, contato, objeto, compulsão, remoção de restrição, contável-não contável, centro-periferia, escala, divisão, superimposição, processo e coleção* (JOHNSON, 1989, p. 126).

Como notado, há, até aqui, muitas nomenclaturas relacionadas aos esquemas imagéticos. Assim, buscando melhor resumi-las, Croft e Cruse (2004, p. 45) as dividem em sete categorias, havendo um ou mais desses esquemas em cada uma delas:

Quadro 1 – Resumo dos esquemas imagéticos

ESPAÇO	cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro-periferia, contato
ESCALA	trajetória
CONTÊINER	contenção, dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo
FORÇA	equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidade, bloqueio, desvio, atração
UNIDADE/ MULTIPLICIDADE	fusão, coleção, divisão, iteração, parte-todo, contável-não contável, ligação
IDENTIDADE	combinação, superimposição
EXISTÊNCIA	remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto, processo

Fonte: Croft e Cruse, 2004, p. 45.

Como a divisão proposta por Croft e Cruse (2004) se apresenta de modo mais didático para a compreensão dos esquemas imagéticos, foi a partir dela que eu me baseei para a criação de *Meminó*. Esquemas esses que, como bem expresso por Langacker (2008), surgem de projeções realizadas por meio da metáfora.

Por sua vez, se no viés cognitivo de estudos da linguagem a metáfora tem uma relevância significativa em suas análises, em concepções mais tradicionais e mais presentes no cotidiano escolar (no viés prescritivo), porém, ela é relegada para uma pequena parte da gramática normativa e analisada de maneira estanque, geralmente dentro do assunto acerca das *figuras de linguagem* (SARDINHA, 2007). Seguindo o formalismo linguístico, Lima (2011), em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, por exemplo, aborda a metáfora como algo que “[...] consiste na transferência de um termo para uma esfera de significação que não é a sua, em virtude de uma comparação implícita” (LIMA, 2011, p. 598). Essa visão, porém, recai em um âmbito puramente estilístico e/ou linguístico relacionado à metáfora, algo que na perspectiva cognitiva se torna mais detalhado, complexo e, inclusive, antecede a própria materialização dessa figura – não de linguagem, mas sim de pensamento – na língua.

De fato, lidar com metáfora é também trabalhar com o estilo de quem fala ou escreve e/ou com a própria linguagem. No entanto, estudos mais aprofundados revelam que a essência de uma metáfora não reside na mera transferência de significação da própria palavra. Lakoff e Johnson ([1980] 2003), em um vasto estudo sobre o tópico, concluíram que a formação de uma metáfora é iniciada, primeiramente, num processo mental chamado de *base experiencial*¹². Por exemplo, nenhuma expressão metafórica do cotidiano, por exemplo, vai fazer sentido se ela não estiver relacionada às experiências de seu interlocutor, tanto numa esfera pessoal quanto coletiva de pensamento.

Os conceitos que conduzem nosso pensamento não são apenas questões do intelecto. Eles também conduzem nosso funcionamento diário, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que nós percebemos, como nos movimentamos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. Nosso sistema conceitual, assim, possui um papel central em definir nossas realidades diárias. Se estamos certos ao sugerir que nosso sistema conceitual é amplamente metafórico, então o modo que

¹² Do inglês, *experiential basis* (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003).

pensamos, o que experienciamos e o que nós fazemos todos os dias é e muito uma questão de metáfora.¹³ (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003, p. 03)

Por meio dessa perspectiva, podemos entender, portanto, que a metáfora não tem sua manifestação nos atos linguísticos apenas. Na verdade, seu surgimento antecede sua concretização na linguagem, como bem expresso por Evans e Green (2006), ao explicar que,

De acordo com Lakoff e Johnson, esse tipo de correlação, experienciada em nossas vidas diárias, dá origem à formação de uma associação no nível conceptual que é refletido nos exemplos linguísticos. De acordo com essa visão, metáforas conceptuais são sempre, pelo menos, parcialmente motivadas e embasadas na experiência. Como nós vimos, então, a semântica cognitiva define metáfora como um mapeamento conceptual entre o domínio-fonte e o domínio-alvo¹⁴. (EVANS; GREEN, 2006, p. 296)

Domínio-fonte é entendido como a origem em que o domínio-alvo é compreendido; já *domínio-alvo* é aquele domínio sendo compreendido. Para se criar uma relação entre ambos, é necessário que um processo mental, cognitivo, seja realizado para o seu entendimento, o qual é chamado de *mapeamento*.

Para efeito de exemplificação, imaginemos a seguinte frase: “Ele está me *denegrindo*”. Nesse contexto, a metáfora destacada está no domínio-fonte *etnia* e no domínio-alvo *ofensa*. Num processo de mapeamento, para o interlocutor entender que a metáfora *denegrir* é algo difamador, maculador, é necessário que sua base experiencial relacione a *etnia negra* a isso. Assim, a frase do exemplo exposto anteriormente, mesmo que o seu interlocutor não tenha tido essa intenção, é de cunho um tanto racista, já que relaciona essa *etnia* a algo de carga semântica negativa, como prevê a própria definição do verbo no dicionário: “1. Enegrecer. 2. Manchar. 3. Infamar” (FERREIRA, 2000, p. 208).

Seguindo essa linha, é possível dizer que (infelizmente) no pensamento coletivo, o negro é ainda caracterizado de maneira negativa, como em *mercado negro* (para se referir a *mercado clandestino*); *ovelha negra* (aquela que desequilibra o padrão); ou em expressões mais vulgares,

¹³ Tradução nossa. No original: “The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.” (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003, p. 03)

¹⁴ Tradução nossa. No original: “According to Lakoff and Johnson, this kind of correlation, experienced in our everyday lives, gives rise to the formation of an association at the conceptual level which is reflected in the linguistic examples. According to this view, conceptual metaphors are always at least partially motivated by and grounded in experience. As we have seen, then, cognitive semantics define metaphor as a conceptual mapping¹⁴ between source and target domain.” (EVANS; GREEN, 2006, p. 296)

como em *eu não sou suas “negas”* (ao dizer que “não sou aquela que podem fazer o que quiser comigo”). Expressões metafóricas essas que provavelmente não teriam o mesmo efeito em um país, em sua respectiva língua, cujo histórico não estivesse relacionado com o sistema de exploração humana contra os africanos e seus descendentes, como foi realizado no Brasil.

Foi necessário que o povo brasileiro passasse pelo infame período da escravidão para que tivesse essa base experiencial e pudesse, finalmente, conceptualizar tais termos, de modo a compartilhá-los na fala e na escrita. Como afirma Oliveira e Paiva (1998), tais metáforas “*penetram em nossas estruturas de pensamento, de forma inconsciente, a ponto de palavras como denegrir/denigrate, não serem mais usadas em seus sentidos literais. A presença do opressor se faz forte na língua*” (OLIVEIRA E PAIVA, 1998, p. 117).

Dito isso, a perspectiva aqui adotada de metáfora será, então, a *conceptual*. Isto é,

O que a faz conceptual (ao invés de puramente linguística) é a ideia que a motivação para a metáfora reside no nível de domínios conceptuais. Em outras palavras, Lakoff e Johnson propuseram que nós não só falamos em termos metafóricos, mas também pensamos em termos metafóricos. A partir dessa perspectiva, expressões linguísticas que são naturalmente metafóricas são simplesmente reflexos de uma associação conceptual subjacente.¹⁵ (EVANS; GREEN, 2006, p. 295)

Tais associações são realizadas entre domínios mentais onde as informações se apresentam de maneira mais concreta (domínio-fonte) – construídos na mente a partir de nossas experiências corpóreas – e domínios mais abstratos (domínio-alvo) – onde aqueles dados são utilizados para compreender contextos de maneira mais clara e objetiva. Exemplo disso é o que ocorre em expressões relacionadas ao termo *água* (domínio-fonte), no português brasileiro, caracterizando-a como símbolo de *força* (domínio-alvo) - *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura* é um bom exemplo.

A *Teoria da Metáfora Conceptual*, de Lakoff e Johnson, se pauta em alguns aspectos (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003) - dentre vários que ela possui:

1. Unidirecionalidade. Isto é, a metáfora sempre acontece do domínio-fonte para o domínio-alvo e nunca o inverso.

¹⁵ Tradução nossa. No original: “What makes it conceptual (rather than purely linguistic) is the idea that the motivation for the metaphor resides at the level of conceptual domains. In other words, Lakoff and Johnson proposed that we not only speak in metaphorical terms, but also think in metaphorical terms. From this perspective, linguistic expressions that are metaphorical in nature are simply reflections of an underlying conceptual association.” (EVANS; GREEN, 2006, p. 295)

2. Concretude e abstração. Domínios-fontes tendem a ser mais concretos; enquanto os domínios-alvos tendem a ser mais abstratos.
3. Inferências. O processo de mapeamento numa metáfora conceptual pode ser dado não de maneira explícita apenas, mas também por inferências.
4. Sistemas de metáforas¹⁶. Metáforas conceptuais interagem com outras e podem dar margem a sistemas de metáforas relativamente complexos.
5. Esquemas de imagem. Alguns domínios-fontes carregam em si esquemas imagéticos.

Esses aspectos são possíveis de serem encontrados nos textos verbais ou escritos produzidos diariamente pelos falantes do português brasileiro. Inclusive, tais manifestações se apresentam comumente no rol das expressões populares de nossa língua e acompanham uma linha de conceptualização metafórica do pensamento. Porém, é importante ressaltar que nem todas as expressões são essencialmente metafóricas, mas sim metonímicas.

Para a Semântica Cognitiva, *metáforas* e *metonímias* são dois processos distintos um do outro. Segundo Lakoff e Johnson ([1980] 2003), “*a metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função principal é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, ou seja, ela nos permite usar uma entidade para ‘significar’ outra*” (LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003, p. 36). Sendo assim, nem sempre as expressões que se apresentam em nossos discursos são de natureza metafórica, mas podem ser metonímicas.

Vale lembrar, porém, que, ao falarmos determinadas expressões, por exemplo, não existe uma valorização ou inferiorização entre aquelas que são metafóricas e as que são metonímicas. Na verdade, em contextos autênticos onde a linguagem se apresenta, tanto uma quanto outra são mencionadas pelo interlocutor sem um “planejamento de verbalização”.

Dito isso, este trabalho visou utilizar as expressões populares que estão presentes no cotidiano das pessoas, tendo foco principal naquelas que são inerentemente metafóricas, junto aos seus memes (gênero discursivo escolhido pelos alunos, como relatado na seção anterior). O objetivo foi criar um jogo com foco na leitura de expressões metafóricas cuja conceptualização estão alinhadas às teorias das *metáforas conceptuais*, no viés da Semântica Cognitiva, tendo em vista a interpretação de textos multimodais de maneira adequada por estudantes de Língua

¹⁶ Lakoff e Johnson ([1980] 2003) chamam isso de *event structure metaphor*.

Portuguesa; além de ser um recurso pedagógico utilizado como ratificação de aprendizagem pelo professor da disciplina. Ainda, como será abordado mais adiante, houve a presença de duas expressões metonímicas no *game*, a fim de observar se a presença delas modificavam algo no processo de utilização do material proposto.

Na próxima subseção, tratarei das questões relacionadas à concepção de gênero discursivo que embasam este trabalho e, em seguida, tratarei sobre o gênero *meme* em si, trazendo algumas de suas concepções em algumas áreas do conhecimento, seu uso nos tempos atuais, além de suas manifestações e seus tipos.

3.2. A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE GÊNEROS

Ao longo do trabalho desenvolvido no PROFLETRAS, adotei uma perspectiva de *gênero* fundamentada nos princípios bakhtinianos, concebendo-o como um instrumento de circulação social autêntico presente no cotidiano das pessoas (BAKHTIN, [1979] 2016).

A depender do contexto em que a língua será utilizada, seus interlocutores adaptarão a sua linguagem e o modo de se apresentar com ela, em contextos autênticos de comunicação, através de *gêneros do discurso*. Por exemplo, a maneira como uma pessoa conversa com seu amigo em uma situação informal de diálogo será totalmente diferente se ela estiver dando uma palestra direcionada a esse mesmo amigo e demais participantes numa universidade.

Cada gênero é composto não por um único enunciado, mas sim por vários. Segundo Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2016), um enunciado concreto (isto é, finalizado) é originado de um conjunto de outros que já foram realizados. Esses enunciados são compostos por três aspectos basilares: (1) o *conteúdo semântico-objetal*, ou seja, a escolha das ideias direcionadas ao objeto e ao sentido que queira se transmitir através do enunciado; (2) o *elemento expressivo*, isto é, a questão subjetiva que o interlocutor deposita em seu enunciado com relação ao objeto de discurso a ser lidado – o que determina, inclusive, a seleção dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais a serem utilizados no enunciado; e (3) a *entonação expressiva* (no aspecto dos gêneros orais), sendo aquela que vai concretizar em termos sonoros os valores expressos através dos elementos expressivos selecionados pelo falante.

Todos esses pontos integram o enunciado, que resulta no gênero discursivo, o qual é integralizado em três pontos: seu *conteúdo temático*; sua *construção composicional*; e seu *estilo*. Quanto ao tema, trata-se justamente da temática contextualizada em que o gênero circunda. Com relação ao conteúdo temático, ele nada mais é que a forma estrutural em que o

gênero é construído. No que diz respeito ao estilo, é como os detalhes de determinado gênero são utilizados para ser iniciado, desenvolvido e finalizado, respeitando o contexto em que ele se insere (BAKHTIN, [1979] 2016).

No século XXI, é incontestável o fato de que o mundo vem experienciado uma renovação constante no que diz respeito ao surgimento dos mais variados gêneros discursivos, principalmente nas sociedades influenciadas diretamente com a globalização. Isso se deve, em especial, ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) que a era digital proporciona, tornando, assim, certos gêneros com uso mais frequente que outros, inclusive, tornando alguns deles mais antiquados e restritos apenas a certas ocasiões.

Socialmente falando, a opção por utilizar um gênero do discurso e não outro não pode ser dissociada das mudanças e necessidades correntes que determinada comunidade ou sociedade tem. Na rua, em casa, no trabalho, na escola, as pessoas têm passado mais tempo em frente à tela do celular do que à do aparelho de televisão. Sendo assim, não é de se estranhar que é mais comum que conteúdos *streaming* de plataformas digitais, como *YouTube* ou *Netflix*, por exemplo, estejam ganhando cada vez mais espaço nas buscas por entretenimento das pessoas, por serem, também, mais interativos e personalizados a seus gostos.

Portanto, não é o gênero que vai moldar o comportamento do indivíduo para assim ser utilizado; são as necessidades originadas das interações sociais de seus usuários que vão determinar a (re)adaptação ou o surgimento de cada gênero discursivo. Quanto mais complexa a sociedade fica, mais heterogênea ela será, bem como suas necessidades e, conseqüentemente, a variedade de gêneros. Como afirma Bakhtin ([1979] 1997):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 279)

Dentre os gêneros digitais que as pessoas utilizam na atualidade, os *posts* de *Facebook*, fotos legendadas (ou não) no *Instagram*, *tweets*, diálogos de mensageiros instantâneos, por exemplo, estão entre os mais acessados. Partindo do princípio dos “gêneros secundários” propostos por Bakhtin ([1979] 2016) – isto é, aqueles originados da complexidade cultural e social, principalmente na escrita, em contraposição aos primários, que surgem em comunicações verbais espontâneas -, apesar da grande quantidade de gêneros do discurso

digitais e da preferência de uns por outros por parte de seus usuários, isso não implica que um esteja substituindo o outro.

O e-mail, por exemplo, não substituiu a carta de amor (até hoje, há pessoas que utilizam esse último gênero) e, também, não foi substituído por outros que têm funções similares ou iguais, como o *WhatsApp*. Schneuwly e Dolz (2004) expressam isso bem ao dizer que

A aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso – não faz tábula rasa do que já existe. O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui. Isso significaria que todo o trabalho já realizado não teria valido nada e que seria necessário, por assim dizer, recomeçar a cada vez. (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 33-34)

É por meio desse movimento de criar, adaptar e renovar que as pessoas estão organizando e lidando com suas atividades diárias, seja para fins educacionais, laborais ou simplesmente para socialização. Numa perspectiva pós-moderna, é importante ressaltar que, em meio a tudo isso, as identidades desses usuários dos gêneros digitais, não são fixas, isto é, estáticas ou imutáveis. Segundo Hall (2011):

[...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] (HALL, 2011, p. 12-13).

O *meme*, por exemplo, é um dos gêneros do discurso digitais em que essa “celebração móvel” é materializada no mundo da Internet. Conhecido popularmente também como *viral* (apesar de não ser, tecnicamente, a mesma coisa¹⁷), ele se forma e se transforma continuamente nas mãos de seus manipuladores, sendo passível de ressignificação a depender de diversos fatores, como a plataforma, o contexto e/ou período cronológico em que está alocado e, além disso, quais interlocutores estão envolvidos nesse processo.

Na prática, mesmo com o fato de a cultura digital permear as vidas das pessoas na contemporaneidade e isso ser refletido em diversos âmbitos da sociedade, na escola, nas aulas

¹⁷ É importante destacar que as concepções em torno de *viral* e *meme*, segundo Shifman (2014), não são tão estáveis. No entanto, a autora afirma que a mera transmissão de um texto por diversas pessoas não o define como um *meme*. Nesses termos, poderíamos considerar esse tipo de “compartilhamento em massa” de um texto como um *viral*. Ela afirma, ainda, que textos “meméticos” são “*unidades de conteúdo que geram derivados criados pelo usuário na forma de remakes, paródias, ou imitações*” (SHIFMAN, 2014, p. 73) – tradução nossa –, enquanto o *viral* pode desaparecer rapidamente, da mesma maneira que foi surgido.

de Língua Portuguesa, gêneros como o meme são pouco lembrados ou sequer trabalhados em sala. Um dos aspectos para tanto se deve, por vezes, ao fato de certos docentes não conhecerem as possibilidades que esses gêneros digitais podem ter. Isso se deve também a outros pontos dos quais não serão salientados neste trabalho, mas, desde já, pode-se dizer que alguns deles são nítidos nos mais variados contextos de escolas brasileiras, como: a falta de tecnologia (incluindo a Internet sendo acessada livremente tanto pelo corpo pedagógico quanto discente) nesses espaços; o apego excessivo aos gêneros já convencionalizados no meio escolar (no caso dos multimodais, o anúncio publicitário, a tirinha e a charge, por exemplo); e, além disso, teorias que possam respaldar esses gêneros como ferramentas do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dito isso, farei, a seguir, um apanhado teórico acerca do *meme* com o intuito de apresentar algumas de suas concepções, suas origens e como ele se manifesta em sua autenticidade no mundo digital – esfera essa que, como dito anteriormente, vem sendo acessada cada vez mais por seus usuários no século XXI.

3.3. O MEME

A palavra *meme* se popularizou no século XXI como um texto, em geral, multimodal que tende a ser compartilhado muito rapidamente na Internet por seus usuários, muitas vezes pelo seu teor cômico ou irônico/crítico apelativos aos recursos metafóricos e que faz referência a outras situações que o indivíduo já tenha tido contato.

No entanto, a origem do termo tem raízes muito mais antigas. De acordo com Shifman (2013), a palavra *meme* deriva do grego *mimema*: algo que é imitado. A abreviação desta palavra para aquela vem acontecer com o biólogo Richard Dawkins ([1976] 2006), em sua obra, *O Gene Egoísta*¹⁸, numa simples maneira de gerar uma rima entre as palavras *meme* e *gene*. Segundo o autor, *memes* são unidades de transmissão de cultura ou unidades de imitação (DAWKINS, [1976] 2006, p. 192). Para ele, certos aspectos culturais são simplesmente transferidos entre as pessoas que compartilham a mesma cultura, como a ideia de um deus, ditados populares etc.

Dawkins ([1979] 2006) afirma, em outras palavras, que assim como os genes, os *memes* são replicadores que têm uma influência tão grande quanto aquele primeiro, para impulsionar

¹⁸ Tradução da edição brasileira da editora Companhia das Letras, feita por Rejane Rubino, do original, em inglês: *The Selfish Gene*.

as atitudes das pessoas e até mesmo a sua própria sobrevivência. Isto é, da mesma forma que os dados biológicos passados de uma geração para outra através da carga genética presente no óvulo de uma mulher e o espermatozoide de um homem – esses sendo replicados em seu(s) descendente(s) (e, assim, nas possíveis gerações posteriores) para a perpetuação da espécie –, o mesmo acontece com o *meme*, sendo replicado através da linguagem, de pessoa para pessoa, fazendo com que uma ideia sobreviva em outras mentes.

Se um cientista ouve ou lê sobre uma boa ideia, ele a passa adiante para seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e suas palestras. Se a ideia pegar, pode ser dito que ela se autopropagou, espalhando-se de cérebro em cérebro. Como meu colega N. K. Humphrey resumiu bem em um antigo escrito de seu capítulo: “... memes devem ser vistos como estruturas vivas, não só metafórica, mas tecnicamente falando. Quando você planta um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita o meu cérebro, tornando-o em um veículo para a propagação do meme da mesma forma que um vírus pode parasitar o mecanismo de uma célula humana. E não é só uma maneira de falar – o meme, digamos, para a ‘crença da vida após a morte’ é de fato concretizado fisicamente, milhões de vezes, como uma estrutura no sistema nervoso de indivíduos em todo o mundo.” (DAWKINS, 2006, p. 192)

Esse estudo de Dawkins ([1976] 2006) acerca do *meme* fez com que aspectos culturais passados pela linguagem tivessem um protagonismo na área da Biologia, algo que contrariou alguns de seus colegas de área, principalmente os evolucionistas, pelo fato de a cultura não ser abordada tão comumente por essa ciência. No entanto, seus escritos em um capítulo dedicado inteiramente a esse *replicador* em particular impulsionou o estudo do *meme* em outras áreas, como a própria Psicologia e a Linguística.

Assim, a ideia de *imitação* teorizada por Dawkins ([1976] 2006) está também relacionada ao que se concebe por *meme* no contexto digital que aqui se detém. Uma das maneiras de se “viralizar”¹⁹ o gênero é replicando-o através da imitação dele por outra pessoa, de modo que o interlocutor relacione a “cópia” ao “original”. É o que é chamado de *mimicry* (SHIFMAN, 2014, p. 20) ou, em português, *mímese*²⁰.

¹⁹ Como dito anteriormente neste trabalho, é importante destacar que apesar de os *memes* terem sido outrora “virais”, não necessariamente todo “viral” será um *meme* (SHIFMAN, 2014, p. 55). Exemplo disso é o que ocorre com os vídeos *micos da tv brasileira*, da plataforma digital YouTube: uma simples busca por esse material na barra de pesquisas daquele *site* irá nos mostrar diversos vídeos com milhares de visualizações sobre situações engraçadas e/ou inesperadas que aconteceram em programas de televisão do Brasil. Boa parte deles tende a ser compartilhada por várias pessoas, mas poucos sofrerão qualquer tipo de manipulação ou ressignificação (como ocorre com os *memes*) e, aos poucos, são substituídos por outros e, até mesmo, esquecidos.

²⁰ A tradução em língua portuguesa é dada dessa forma pois o termo que Shifman definiu em língua inglesa está alinhado ao conceito de *mímese* aristotélica, em *Arte Poética* (ARISTÓTELES, 1959), e platônica, em *A República* (PLATÃO, 2006).

A mímese trata de um modo de se fazer um *meme* através da imitação basilar de sua ideia. Um de seus exemplos mais famosos em língua portuguesa acontece com o *meme* “Sai daqui!”, em que os recursos utilizados são uma imagem da modelo Nicole Bahls em uma das suas discussões com outra pessoa no *reality show* A Fazenda, da TV Record, e a frase “Sai daqui!” no nível inferior da imagem, como legenda (*Ilustração 2*).

Ilustração 2 – O meme “Sai daqui!”



Fonte: <<https://www.vandal.com.br/camisetas/estampa-nicole-bahls-sai-daqui>> (acesso em: 10 jan. 2020, às 14:54 h).

A partir dele, outros *memes* foram criados, de modo a manter o texto imagético e o teor cômico original do *meme*, mas com seu conteúdo adaptado para outro contexto (*Ilustração 3*), num processo de refacção.

Ilustração 3 – “Sai daqui!” após o processo de mímese



Fonte: <<https://www.dicionariopopular.com/memes-nicole-bahls/>> (acesso em 10 jan. 2020, às 15:02 h).

Contudo, devido à existência de várias ferramentas digitais para a edição de conteúdos imagéticos e verbais, os *memes* tomaram um rumo diferente da mímese. Certos usuários, mais do que refazer os *memes* seguindo a ideia original de outros num processo de imitação, os edita

(utilizando programas como o Photoshop²¹ ou adicionando até mesmo sons às imagens), modificando, inclusive, seus recursos originais.

Esse processo é chamado de *remixing* (SHIFMAN, 2014, p. 22) ou, em português, *remixagem*²², que nada mais é que o fato de alguém se apropriar de um determinado texto multimodal já viralizado, utilizar nele quaisquer ferramentas digitais de edição e recriá-lo de outra forma, não necessariamente seguindo a primeira ideia ou passando a mesma intenção interpretativa do texto que deu origem ao *meme*.

Um dos *memes* brasileiros mais famosos que passa constantemente por esse processo é o “kkkk amada?”, surgido de um vídeo de uma entrevista dada pelos cantores brasileiros Johnny Hooker e Fafá de Belém em 2016. Em determinado momento, Hooker começa a descrever como ele e a cantora entraram em contato pela primeira vez, algo que imediatamente motivou em Fafá de Belém um semblante de confusão ou surpresa. A edição da cena por alguém desconhecido²³, por meio do recorte da imagem do rosto da cantora naquele momento e a adição do texto “kkkk amada?” sobrepondo-a (*Ilustração 4*), viralizou na Internet, principalmente na rede social Twitter.

Ilustração 4 – Viral/Meme “kkkk amada?”



Fonte: <<http://www.museudememes.com.br/sermons/amada/?unapproved=1874&moderation-hash=489796794503e41f4b13a41daeead9b3#comment-1874>> (acesso em: 10 jan. 2020, às 15:08 h).

²¹ O Photoshop é um programa de edição de imagens para computador, desenvolvido pela empresa americana Adobe Systems.

²² Livre tradução.

²³ Até a conclusão deste TCF, não consegui encontrar fontes que determinassem, de fato, quem é o verdadeiro autor do meme “kkk amada?”.

Ilustração 5 – Meme “kkkk amada?” remixado para “KKKK RAPARIGA???”



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/527132331385591155/?lp=true>> (acesso em 10 jan. 2020, às 15:13 h).

Na *Ilustração 5*, podemos perceber ainda a *remixagem* da *Ilustração 4* seguindo as características desse tipo de meme através da edição e adição extra de conteúdo em relação ao texto original. Nesse último, temos a cantora Fafá de Belém com seu mesmo semblante, mas agora vestida com trajes tradicionais de uma mulher portuguesa, a bandeira de Portugal ao fundo e o texto verbal “KKKK RAPARIGA?” como legenda. O possível objetivo do texto seria fazer uma versão portuguesa do meme brasileiro.

Com relação aos memes produzidos com imagens estáticas, Shifman (2014) encontra duas características importantes neles: sua construção pode ser feita por justaposição de imagens ou *frozen motion* (movimento congelado). No primeiro caso, a justaposição (*Ilustração 6*) acontece, principalmente, quando pelo menos duas imagens são editadas com programas como o Photoshop e colocadas juntas, a fim de causar um deslocamento de suas respectivas situações originais e alocá-las em uma nova, em geral, cômica.

Ilustração 6 – “Gretchen votando em Haddad” é um exemplo de meme por justaposição



Fonte: <<https://pbs.twimg.com/media/DqjTR3XWkAIIfNY8.jpg>> (acesso em: 17 jan. 2019, às 19:45 h).

Como demonstrado na *Ilustração 6*, a justaposição é realizada tendo a cantora Gretchen segurando um panfleto e adesivos em suas roupas e bolsa promovendo o ex-presidenciável das eleições gerais de 2018 Fernando Haddad; além disso, o texto imagético-verbal é formado também pela logomarca da campanha de Haddad em um quadro escolar e uma cabine eleitoral ao lado da cantora. Porém, a imagem original, sem edições, é das eleições municipais de 2016, quando Gretchen realmente foi votar em uma escola de São Paulo.

Com relação ao segundo caso de memes produzidos a partir de imagens estáticas, o *frozen motion* é realizado quando imagens em movimento são congeladas e sua comicidade é causada pelo estranhamento da posição de determinada coisa ou pessoa ao ter seus movimentos capturados por uma câmera e publicados de modo paralisado (*Ilustração 7*).

Ilustração 7 – “O Torcedor Misterioso”, meme da Copa do Mundo FIFA de 2018, é um exemplo de frozen motion



Fonte: <<https://istoe.com.br/torcedor-misterioso-que-virou-meme-e-icone-do-brasil-na-copa-e-descoberto/>> (acesso em 17 jan. 2019).

Apesar de serem mais populares em formatos de imagem estática, os *memes* também podem ser gerados a partir de vídeos (*Ilustrações 8 e 9*). Porém, nem toda imagem ou vídeo será um *meme*. De acordo com um estudo feito por Shifman (2012), a fim de encontrar as características que fazem de um vídeo um *meme*, ela constatou que em seu *corpus* analisado um ou mais dos seguintes fatores estavam presentes: a presença de *peessoas comuns* (quanto mais comuns as pessoas, mais fácil de um vídeo se tornar um *meme*); *masculinidade falha* (boa parte dos vídeos analisados tinham como personagens centrais figuras masculinas com um padrão de masculinidade que foge às convenções dos padrões de beleza e/ou comportamento impostos pela sociedade); *humor* (em geral, tendo ou não um intuito de seriedade do assunto, a comicidade é um fator crucial nos *memes*); *simplicidade* (quanto mais simples o cenário, os

trejeitos dos envolvidos no vídeo e a linguagem, por exemplo, mais fácil será sua “mimetização”); *repetitividade* (a presença constante de uso de determinados recursos, como a repetição de palavras, faz com que um vídeo seja mais facilmente lembrado pelas pessoas); e *conteúdo extravagante*, ou seja, situações com ações não tão comuns.

Ilustrações 8 e 9 – À esquerda, cena do vídeo “Porque se ta chorando gatinha”, responsável por gerar outros memes (imagem à direita, exemplo) após sua viralização.



Fontes (respectivamente): <<https://www.youtube.com/watch?v=FatRpVLTNtI>> / <<https://www.youtube.com/watch?v=818TK8NmZyg>> (ambas acessadas em 12 jan. 2020, às 08:55 h).

Nas *Ilustrações 8 e 9*, temos um exemplo de meme em vídeo. À esquerda, podemos observar uma captura de imagem do vídeo do *youtuber* Deivid Lomax publicado em 2019. Nele, o rapaz, em princípio, manda um recado para alguma moça que estaria triste, dizendo que se ela continuasse dessa forma ele teria que ir ao seu encontro e lhe dar um beijo. O vídeo viralizou e se tornou meme (*Ilustração 9*), isto é, foi replicado e até mesmo reinterpretado em outros contextos por outras pessoas, por ter exatamente as características propostas por Shifman (2012): (1) *pessoa comum* – Deivid Lomax, até então, não era uma pessoa famosa; (2) *masculinidade falha* – o rapaz não segue padrões estéticos masculinos heterossexuais estereotipados pela sociedade brasileira; (3) *humor* – apesar de adotar um discurso consolador em direção a alguém, um dos motivos de o vídeo ser cômico é pelo fato de ele se utilizar da situação para paquerar uma menina, a qual os espectadores não têm certeza se ela realmente existe ou se ele fez isso para se autopromover; (4) *simplicidade* – o local em que o *youtuber* se encontra não é sofisticado, sendo ambientado, ao que parece, em algum lugar ainda em construção, e, além disso, ele se utiliza de uma linguagem informal em seu discurso; (5) *repetitividade* – Lomax repete o verbo “chorar” (conjugado ou não) três vezes no vídeo, além de fazer um movimento específico com sua cabeça a todo instante ao falar; (6) *conteúdo extravagante* – apesar de o jovem ter enviado um conteúdo se dirigindo, em tese, a uma pessoa

específica, o vídeo se torna extravagante pelo fato de ele mesmo tê-lo publicizado para outras pessoas que não estão relacionadas à situação.

O fenômeno *meme*, apesar de ser visto popularmente como um texto que tem por objetivo causar o riso, é um dos gêneros que está presente na construção e exposição das identidades dos indivíduos na pós-modernidade. Segundo Shifman, são três os tipos de análise que podem ser realizados com o meme: quanto o seu *conteúdo*, quanto a sua *forma* e quanto a sua *postura* (SHIFMAN, 2014, p. 40²⁴), isto é, (i) os ideais e ideologias transmitidas através dos memes, (ii) a maneira como eles são construídos e (iii) o posicionamento que seus interlocutores têm em relação aos mesmos, respectivamente.

Em especial em relação ao aspecto da *postura*, nos dias atuais, é de suma importância que os indivíduos estejam a par do que pode estar subjacente aos *memes* e, inclusive, se posicionar criticamente em relação aos mesmos, uma vez que, a depender do conteúdo e da forma, o gênero pode transmitir certos posicionamentos que não são necessariamente condizentes com condutas aceitáveis, socialmente falando. De maneira pragmática, da mesma forma que outros gêneros que também têm em suas raízes o humor (como a piada), o lado pejorativo e, deveras, ofensivo pode estar relacionado a ele, havendo a possibilidade, inclusive, da existência de *memes*, por exemplo, de carga misógina, racista, homofóbica ou de qualquer outro discurso enviesado, em detrimento de determinado grupo cultural e/ou social, na defesa de uma falsa liberdade de expressão em que colocam uns em uma posição de superioridade e outros de inferioridade.

Assim, se os *memes* estão no dia a dia da sociedade, se há relações de poder por trás desses textos e, ainda, se há pessoas que se comunicam e mostram suas identidades neles, a sala de aula não pode estar aquém desse gênero do discurso. Devido a isso, documentos oficiais da Educação em vigor têm estado cientes desse paradigma atual - como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - e têm se mostrado abertos a adotarem os *memes* em sala de aula, além dos usos convencionados da linguagem através da escrita e da oralidade.

[...] o componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65)

²⁴ Do original, em inglês: *content*, *form* e *stance* (SHIFMAN, 2014), respectivamente.

Em meio aos gêneros de base multimodal popularmente abordados na escola, como a tirinha e a charge, outros tipicamente digitais – como o *meme* - estão intrinsecamente relacionados à maneira de como se comunicar, socializar e mostrar as identidades dos interlocutores no século XXI. Negar a sua relevância atualmente e a necessidade de serem abordados em sala de aula é estar fora da maleabilidade e mutabilidade que toda linguagem está, naturalmente, sujeita.

Por sua vez, o produto que desenvolvi tem por objetivo lidar com a leitura dos memes em sala de aula, focando, principalmente, no que diz respeito à habilidade EF69LP05 da BNCC, do componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano: *“inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.”* (BRASIL, 2017, p. 139). Tais inferências e justificativas por parte do leitor são possíveis a partir da interpretação adequada de suas metáforas conceituais, estas recorrentes em gêneros multimodais, como memes, e que podem derivar expressões metafóricas que estão presentes no cotidiano das pessoas, sendo estas foco deste trabalho. Uma vez direcionadas as premissas teóricas relacionadas ao aspecto linguístico e o gênero discursivo que servem de base para *Meminó*, continuarei na seção seguinte como a construção do jogo físico foi realizada.

4. COMO CONSTRUÍMOS O NOSSO PRODUTO?

Ao longo desta seção, farei uma descrição de como selecionei e construí o *corpus textual* que foi utilizado para a produção do jogo que seria aplicado posteriormente com os alunos da rede pública de ensino. Todo o trabalho realizado nesse sentido, levou em conta *expressões metafóricas* e algumas *metonímicas*²⁵ – essas últimas, em um quantitativo de duas expressões apenas e utilizadas em apenas um dos *meminós* produzidos, com o intuito de aproveitar o momento de aplicação futura, para visualizar se a presença delas interferiria na compreensão das demais expressões – que estão presentes no cotidiano de falantes de língua portuguesa (em especial, os alunos que jogariam *Meminó*) e seus *esquemas imagéticos*, na perspectiva da Semântica Cognitiva, presentes nos memes.

Posteriormente, tratarei sobre a construção de uma plataforma *online* de criação para o *Meminó*. Para tanto, foi necessária a ajuda de pessoas que lidam com a área de programação de jogos pedagógicos, a fim de que as peças do produto pudessem seguir uma configuração respeitando as características básicas de formatação de peças de um *Dominó* clássico, a possibilidade de sua edição e uso de um *corpus* selecionado pelo professor de Língua Portuguesa no *site*, além de oferecer uma portal de fácil utilização para esse profissional.

Por fim, numa última subseção, trarei um tutorial de criação de *Meminó*, explicando de maneira didática (utilizando, inclusive, ilustrações com capturas de tela) como o professor de Língua Portuguesa pode construir seu próprio jogo após uma seleção e construção de *corpus* feitas por ele.

4.1. SELEÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE MEMINÓ

A construção do *corpus* formado pelos memes que seriam utilizados para a criação de *Meminó* aconteceu entre fevereiro e março de 2019. Utilizei para tanto o *site de pesquisas*

²⁵ Como expressei anteriormente neste trabalho, algumas expressões em língua portuguesa são inerentemente metonímicas. O foco do produto que aqui apresento, por sua vez, é no ensino de metáforas, no viés da Semântica Cognitiva, mas, com o intuito de verificar a possibilidade de se trabalhar com outros aspectos da área (com poucos experimentos de aplicações de suas teorias em aulas de língua portuguesa); não visualizando qualquer prejuízo para com o objetivo principal do produto aqui apresentado; e levando em conta que metáforas e metonímias, frequentemente, são manifestadas sem hierarquização, entre uma e outra, em contextos autênticos de fala/escrita pelas pessoas, aproveitei a construção do material pedagógico que proponho e decidi incluir nele apenas duas expressões metonímicas, em um dos *meminós*, para possíveis estudos futuros.

Google²⁶ e o gerador de memes²⁷ do site *Imgflip*²⁸. No entanto, antes de procurar e produzir os memes a serem trabalhados no jogo, selecionei as expressões metafóricas e metonímicas que estariam neles, a fim de facilitar quais memes poderiam ser condizentes com os termos.

Partindo do princípio de que tendemos a utilizar um léxico²⁹ mais próximo às nossas experiências (CANÇADO, 2018), fiz uma seleção de expressões populares que são inerentemente metafóricas e que são comumente encontradas nas falas dos jovens aracajuano em idade escolar³⁰: *a perder de vista, barra, nadar em dinheiro, osso duro, biscoiteiro, ranço, tóxica, cara de pau, cheque e tá viajando*. Quanto às expressões metonímicas selecionadas, elas foram: *ficar pistola e cabeça*. É importante destacar que, ao trazer essas expressões, meu intuito foi de aproximar o trabalho com a linguagem aqui relatado de maneira mais contextualizada com as realidades dos estudantes, buscando uma situação de aprendizado onde seus falares e suas identidades fossem levados em conta, a fim de despertar neles o interesse, também, pelo material pedagógico que propunha.

Cada uma das expressões selecionadas é ativada a partir de pelo menos um esquema imagético. Seguindo o resumo dos esquemas propostos por Croft e Cruse (2004), podemos concebê-las da seguinte forma:

Quadro 2 – Expressões metafóricas e metonímicas utilizadas no Meminó e seus respectivos esquemas imagéticos

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E METONÍMICAS	ESQUEMAS IMAGÉTICOS
<i>a perder de vista</i>	perto-longe
<i>barra</i>	habilidade
<i>nadar em dinheiro</i>	cheio-vazio
<i>osso duro</i>	bloqueio

²⁶ O endereço virtual do Google é <<https://www.google.com.br/>>.

²⁷ Um gerador de memes é, de maneira geral, um espaço virtual (muitas vezes um *site* ou um aplicativo) em que seus usuários podem criar, editar, salvar e compartilhar memes com outras pessoas, utilizando certas ferramentas de composição de texto, como imagens (por vezes, há várias delas disponíveis em um banco de imagens), áudio, texto verbal, cores etc.

²⁸ O endereço virtual do *Imgflip* é <<https://imgflip.com/memegenerator>>.

²⁹ Apesar de também trabalhar com outros aspectos relacionados à multimodalidade, optei por focar a seleção e construção do *corpus* de Meminó no léxico por acreditar que uma análise da linguagem com as expressões metafóricas em si pudesse ser um facilitador para a introdução de uma abordagem que tem por base a Semântica Cognitiva.

³⁰ Para essa percepção, fui anotando tais termos a partir da convivência que eu tinha com meus alunos na escola, conversando com eles ou simplesmente ouvindo suas conversas na sala de aula ou no pátio uns com os outros, em um caderno à parte.

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E METONÍMICAS	ESQUEMAS IMAGÉTICOS
<i>biscoiteiro</i>	identidade
<i>ficar pistola</i>	compulsão
<i>ranço</i>	objeto
<i>tóxico</i>	objeto
<i>cabeça</i>	parte-todo
<i>cara de pau</i>	objeto
<i>cheque</i>	objeto
<i>tá viajando</i>	trajetória

Fonte: autoria nossa, baseado em Croft e Cruse (2004).

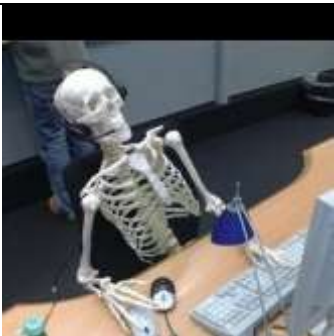
Selecionadas as expressões metafóricas conceptuais e analisados seus respectivos esquemas imagéticos, procurei imagens de memes que pudessem dar uma coesão entre eles e seus respectivos termos metafóricos selecionados:

Quadro 3 – Expressões metafóricas e metonímicas e seus respectivos memes utilizados no Meminó

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E METONÍMICAS	MEMES
<i>a perder de vista</i>	 31
<i>barra</i>	 32

³¹ Do meme *Distance*. Fonte: <<https://imgflip.com/memetemplate/100704495/Distance>>.

³² Do meme *Baby Weight Lifter*. Fonte: <<https://www.pinterest.ch/pin/301600506267570460/>>.

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E METONÍMICAS	MEMES
<i>nadar em dinheiro</i>	 33
<i>osso duro</i>	 34
<i>biscoiteiro</i>	 35
<i>ficar pistola</i>	 36

³³ Do meme *Kermit before and after money*. Fonte: <<https://imgflip.com/memtemplate/157674374/kermit-before-and-after-money>>.

³⁴ Do meme *Waiting Skeleton*. Fonte: <<https://imgur.com/gallery/DNsXXq9>>.

³⁵ Do meme *Batman Slapping Robin*. Fonte: <<https://imgflip.com/memegenerator/Batman-Slapping-Robin>>.

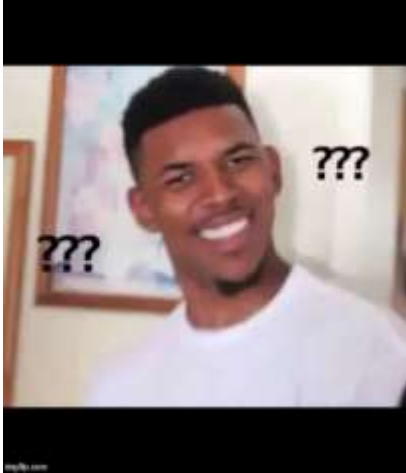
³⁶ Do meme *Windows download error*. Fonte: <<https://imgflip.com/memtemplate/219485860/download-error>>.

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E METONÍMICAS	MEMES
<i>ranço</i>	qndo eu vejo aqueles textão de 1 mes de namoro  37
<i>tóxico</i>	 38
<i>cabeça</i>	 39

³⁷ Do meme *Qnd eu vejo aqueles textão de 1 mes de namoro*. Fonte: <<https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/qndo-eu-vejo-aqueles-textao-de-1-mes-de-namoro/87797>>.

³⁸ Do meme *Women yelling at cat*. Fonte: <<https://www.oprahmag.com/entertainment/a29739536/cat-meme-taylor-armstrong-explained/>>.

³⁹ Do meme *Roll safe think about it*. Fonte: <<https://knowyourmeme.com/memes/roll-safe>>.

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E METONÍMICAS	MEMES
<i>cara de pau</i>	 40
<i>cheque</i>	 41
<i>tá viajando</i>	 42

Fonte: autoria nossa.

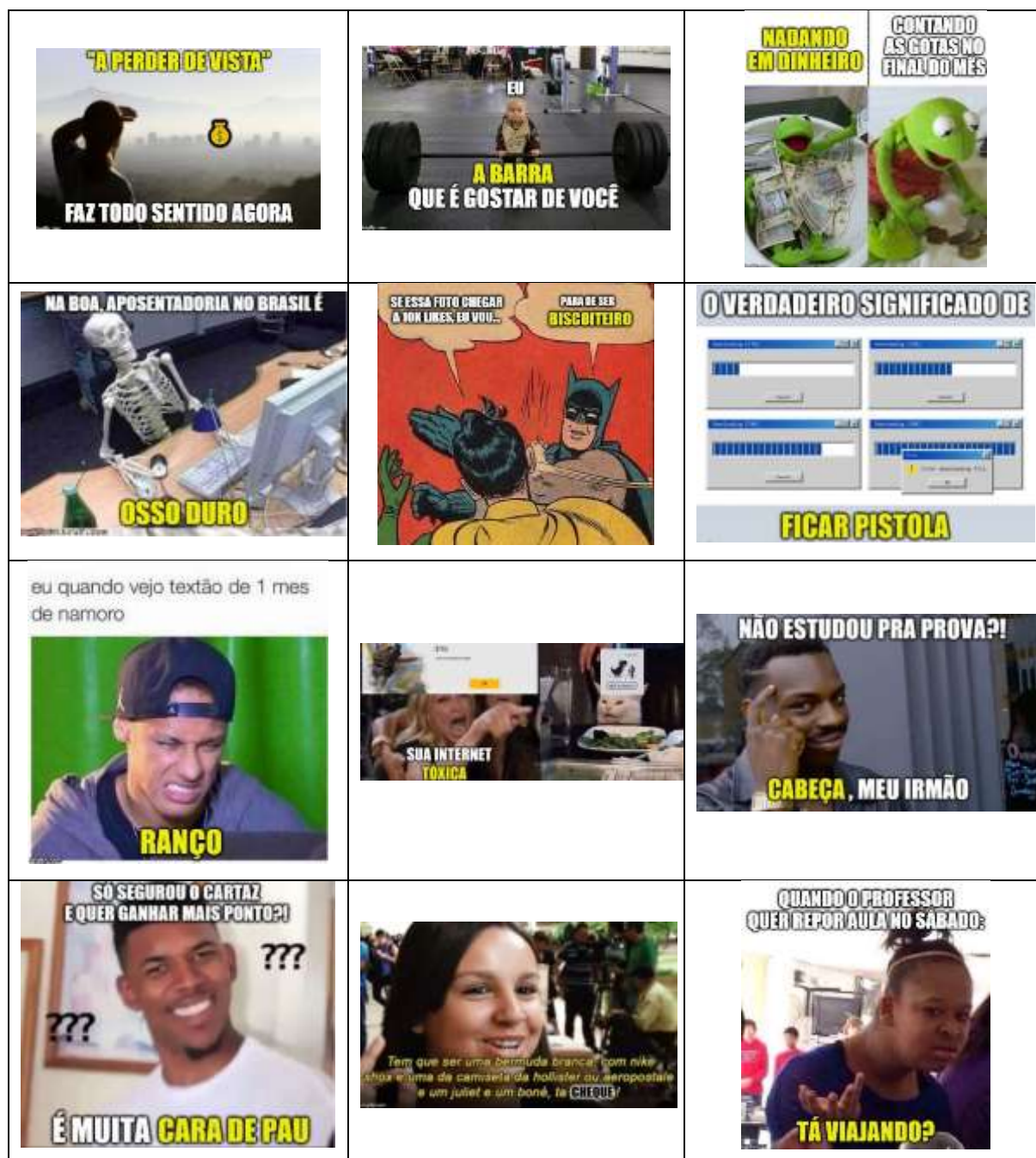
Uma vez finalizada a seleção das expressões e de seus respectivos memes, utilizei o gerador de memes do *site* Imgflip para poder criar um único texto entre cada uma das expressões e seus respectivos memes, conforme a tabela anterior. Eles ficaram dispostos da seguinte maneira:

⁴⁰ Do meme *What the fuck ngga wtf*. Fonte: <<https://imgflip.com/i/2efh56>>.

⁴¹ Do meme *Eu sou rolezeira*. Fonte: <<https://www.tumblr.com/search/as%20rolezeiras>>.

⁴² Do meme *Black girl wat*. Fonte: <https://www.reddit.com/r/MichaelJackson/comments/bbx3uf/why_all_of_a_sudden_people_wanna_bannd_mj_music/>.

Quadro 4 – Memes finalizados utilizados no Meminó



Fonte: autoria nossa.

Nesses memes criados, é possível observar que eles foram elaborados, segundo os conceitos de Shifman (2014), por meio de *mímese* e *remixagem*. Finalizadas a seleção e produção dos textos que seriam trabalhados em *Meminó*, entrei em contato com os integrantes

do projeto *Lexicon Games*⁴³, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O referido projeto tem por objetivo produzir jogos educacionais para serem aplicados como mais uma possibilidade de ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de gramática da língua portuguesa na Educação Básica. Por meio desse diálogo com o grupo, idealizamos e desenvolvemos um portal *online*, onde os professores de Língua Portuguesa pudessem criar suas próprias versões de *Meminó*. O *site* é intuitivo e permite que os docentes que queiram utilizar o produto possam ter, dentro de seu planejamento, o seu próprio jogo físico de maneira fácil e simples.

Assim, antes de adentrar nos pontos relacionados às dinâmicas de jogo e regras de *Meminó*, farei nas próximas subseções uma descrição sobre como seu portal de criação foi pensado e as etapas que os docentes precisam seguir para criar as peças do jogo.

4.2. O SITE MEMINÓ

Primeiramente, farei uma justificativa sobre *Meminó* no tocante à possibilidade de replicação desse produto. Infelizmente, o fato de criar uma plataforma *online* para que professores de Língua Portuguesa possam reproduzir o jogo em questão não só levou em conta aspectos relacionados ao tempo dedicado ao planejamento de aulas por esses profissionais, quantitativo de alunos que os docentes possam ter em sala ou outros que estejam ligados às preocupações de qualquer pessoa que atue diretamente na área da Educação ao pensar em métodos e/ou abordagens que otimizem seu trabalho na escola. Um dos fatores centrais para pensar sobre como o produto seria desenvolvido está relacionado à falta de recursos, principalmente tecnológicos, em especial nas escolas públicas.

De acordo com uma pesquisa coordenada pela organização Todos Pela Educação⁴⁴ (2017), 55% dos professores da rede pública entrevistados no Brasil utilizam a tecnologia digital regularmente em suas aulas. No entanto, há pontos negativos que limitam o uso frequente de dispositivos e *softwares* do tipo em sala: segundo os docentes entrevistados, tais problemas

⁴³ O *Lexicon Games*, apesar de ter seu foco atuante na área de programação de jogos (área da Tecnologia), é, na verdade, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas, do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS, e coordenado pelo meu orientador neste trabalho, Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo.

⁴⁴ De acordo com o *site* da organização, o Todos Pela Educação atua de maneira suprapartidária e sem receber recursos públicos, sendo mantido e patrocinado por empresas e pessoas de caráter jurídico.

estão voltados ao baixo quantitativo de equipamentos (66%), velocidade insuficiente da Internet (64%), além de falta de formação adequada (62%).

Sendo assim, durante o processo de criação do *site Meminó*, pensei em uma plataforma on-line de fácil uso, intuitiva e que esteja à disposição em tempo integral a futuros docentes que queiram utilizar o jogo em escolas mais ou menos tecnológicas.

No que concerne à construção técnica dessa plataforma on-line, o pessoal do *Lexicon Games* precisou utilizar a linguagem de marcação *Web HTML* juntamente com o *framework* de estilização *Bootstrap*, responsáveis pela construção dos elementos visuais do site. No tocante à criação e edição do arquivo *PDF* a partir das imagens e texto inseridos no formulário, o grupo utilizou a linguagem de programação *Javascript* à biblioteca *jsPDF*, na versão 1.3.2., disponível em <<https://github.com/MrRio/jsPDF>>. O *jsPDF*, por sua vez, é um gerador de *PDF* para cliente *HTML5* e, nele, é possível montar um arquivo *PDF* a partir de imagens e textos.

Finalizando a descrição da parte técnica do *site Meminó*, para a criação do *template* que serve como base do *PDF*, o pessoal do *Lexicon Games* utilizou o *Adobe Illustrator 2019*, em um arquivo com as dimensões de uma folha no formato *A4* e salva como um arquivo de extensão *PNG*. A inserção do *template* no arquivo *PDF* é feito através da função *AddImage* do *jsPDF* – essa função recebe como parâmetro uma imagem, seu formato, sua posição inicial em relação aos eixos horizontal e vertical e suas dimensões. No caso do *Meminó*, foi preferível a utilização da imagem no formato *base64*, pois, dessa forma, a imagem pode ser inserida junto ao código *javascript* no formato de texto. A conversão do *template* para *base64* foi feita por meio do *site* <<https://www.base64-image.de>>.

Toda essa linguagem tecnológica possibilitou que o *site*, seguindo o padrão de 28 peças de um dominó clássico, fosse programado para entregar ao professor os seguintes tipos de peças em seus respectivos quantitativos:

Quadro 5 – Tipos de peças de Meminó e seus respectivos quantitativos

PEÇAS (Peça = Metade 1 + Metade 2)	QUANTITATIVOS
Metáfora + Meme	16
Metáfora + Metáfora	4
Metáfora + Ø	4
Meme + Ø	4

PEÇAS (Peça = Metade 1 + Metade 2)	QUANTITATIVOS
Total de peças	28

Fonte: autoria nossa.

É importante salientar que o número maior de peças foi pensado para o tipo *Metáfora + Meme* pelo fato de ele possibilitar ao aluno, durante boa parte do jogo, um maior contato com os memes e suas respectivas expressões metafóricas (em um de seus lados) e, ao mesmo tempo, com as possíveis leituras de outras expressões metafóricas de outros memes (no outro lado da peça), algo que não acontece exatamente dessa forma nos demais tipos: em *Metáfora + Metáfora* e *Metáfora + Ø*, há apenas a presença das possíveis leituras das expressões metafóricas em um dos lados da peça (além do Ø no outro lado da peça de *Metáfora + Ø*); enquanto em *Meme + Ø*, há apenas a presença dos memes e suas respectivas expressões metafóricas em um de seus lados (além do Ø em outro lado).

Ainda considerando as informações expostas no *Quadro 5*, leia-se que a metade correspondente à/ao:

- *Meme* se trata: do texto do gênero possuindo expressões, principalmente, metafóricas que instanciam as metáforas conceituais nele;
- *Metáfora* se trata: dos esquemas imagéticos e do sentido de cada expressão lida em seu respectivo meme;
- Ø se trata: de um “Coringa”, isto é, peça usada em qualquer ocasião do jogo (seja por ausência de outras peças jogáveis em uma rodada, seja por dificuldade de interpretação de texto).

Assim, a programação do *site* oferece ao professor as seguintes peças para o jogo (na tabela, os números de 1 a 4 representam diferentes memes, uns diferentes dos outros; enquanto as letras de A à D representam as leituras da ideia e do sentido de suas respectivas expressões):

Quadro 6 – Esquema detalhado de peças do Meminó (Peça = Metade 1 + Metade 2)

Metáfora + Meme	Metáfora + Metáfora	Metáfora + Ø	Meme + Ø
Metáfora A + Meme 1	Metáfora A + Metáfora A	Metáfora A + Ø	Meme 1 + Ø
Metáfora A + Meme 2	Metáfora B + Metáfora B	Metáfora B + Ø	Meme 2 + Ø

Metáfora + Meme	Metáfora + Metáfora	Metáfora + Ø	Meme + Ø
Metáfora A + Meme 3	Metáfora C + Metáfora C	Metáfora C + Ø	Meme 3 + Ø
Metáfora A + Meme 4	Metáfora D + Metáfora D	Metáfora D + Ø	Meme 4 + Ø
Metáfora B + Meme 1			
Metáfora B + Meme 2			
Metáfora B + Meme 3			
Metáfora B + Meme 4			
Metáfora C + Meme 1			
Metáfora C + Meme 2			
Metáfora C + Meme 3			
Metáfora C + Meme 4			
Metáfora D + Meme 1			
Metáfora D + Meme 2			
Metáfora D + Meme 3			
Metáfora D + Meme 4			

Fonte: autoria nossa.

Seguindo esse padrão, o professor de Língua Portuguesa que queira utilizar *Meminó* como objeto pedagógico para ratificação de aprendizagem não precisará se preocupar com os tipos e quantitativos de peças para poder produzir seu próprio jogo. Portanto, esse profissional precisará apenas selecionar/elaborar seus próprios memes com expressões metafóricas e analisar seus esquemas imagéticos para poder utilizar a plataforma.

Com o intuito de explicar como utilizar o *site Meminó*, farei na próxima e última subseção uma explicação sobre as etapas de planejamento do jogo que o professor precisa seguir para criar seu próprio material, de maneira didática.

4.3. TUTORIAL DE CRIAÇÃO DE MEMINÓ

Inicialmente, o professor deverá acessar o portal oficial de criação de *Meminó* <<http://memino.rf.gd>> e clicar, na tela principal, em *Iniciar criação das peças (Ilustração 10)*:

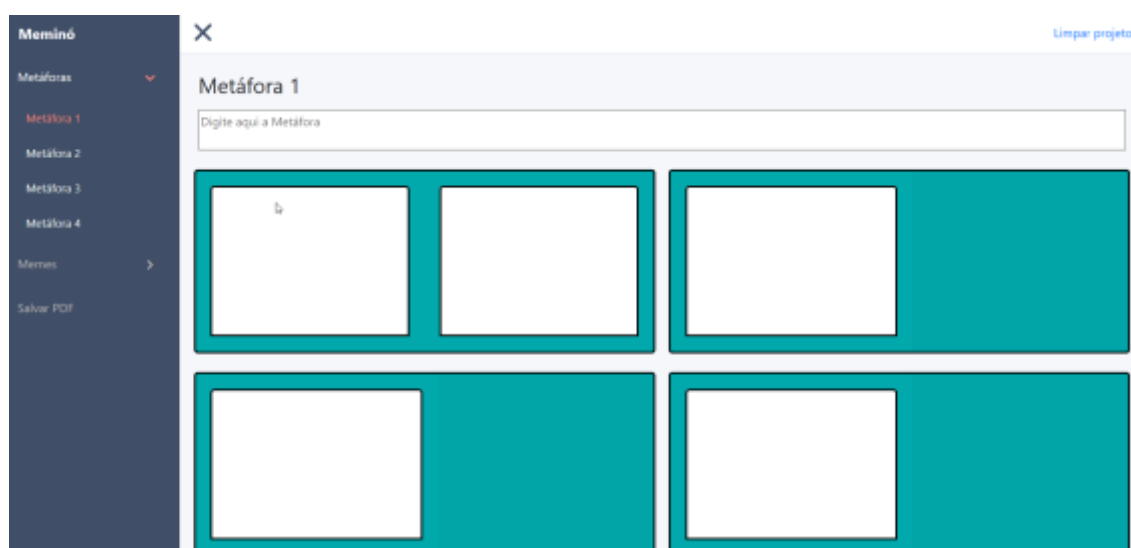
Ilustração 10 – Tela principal de Meminó orientando onde clicar para iniciar o processo de criação das peças



Fonte: <<http://memino.rf.gd/?i=1>>

A tela a ser apresentada será a *Metáfora 1* (Ilustração 11):

Ilustração 11 – Tela Metáfora 1

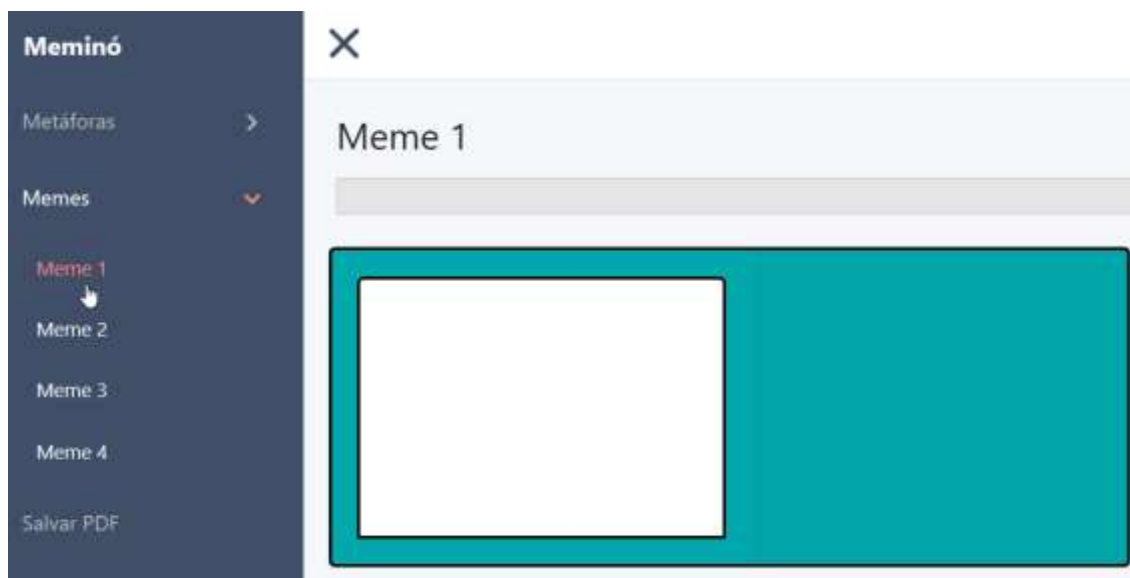


Fonte: autoria nossa.

No entanto, a fim de facilitar o processo de criação do jogo, é recomendável que o professor inicie pela aba *Memes* →⁴⁵ *Meme 1*, clicando nela, à esquerda da tela (Ilustração 12):

⁴⁵ O símbolo da seta (→) indica “em seguida”.

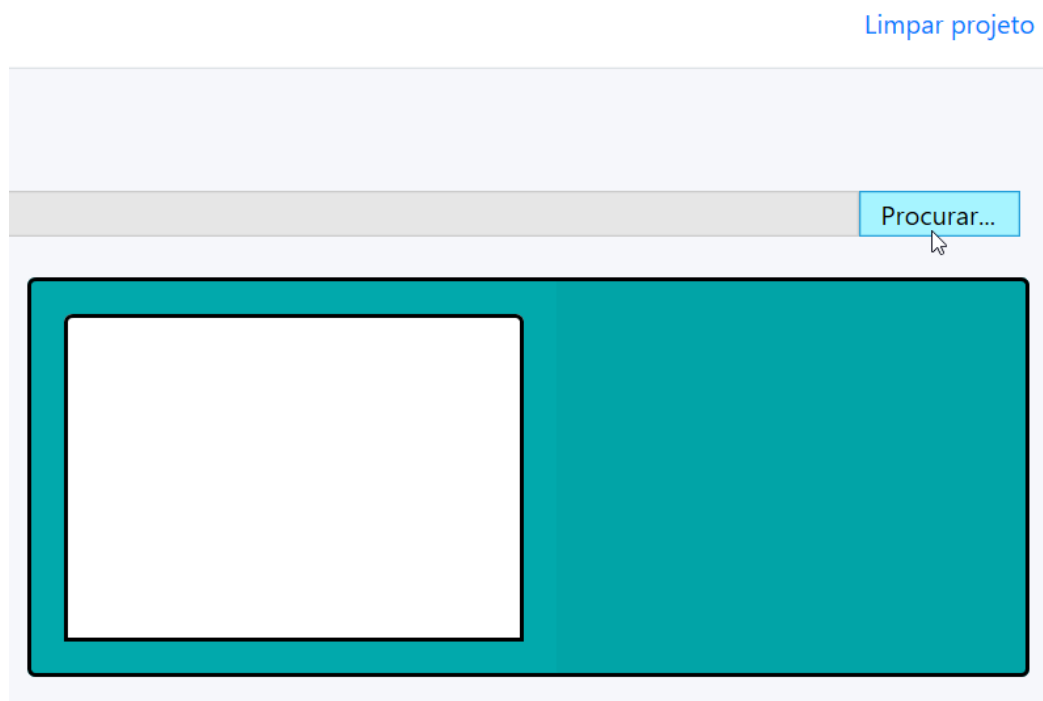
Ilustração 12 – Demonstração de tela com a abertura da aba Memes → Meme 1



Fonte: autoria nossa.

Nessa aba, o docente poderá incluir os memes que contêm expressões metafóricas, previamente selecionados por ele. Para fazer o *upload* do primeiro meme, o professor deve clicar em *Procurar*, no lado direito da tela (*Ilustração 13*):

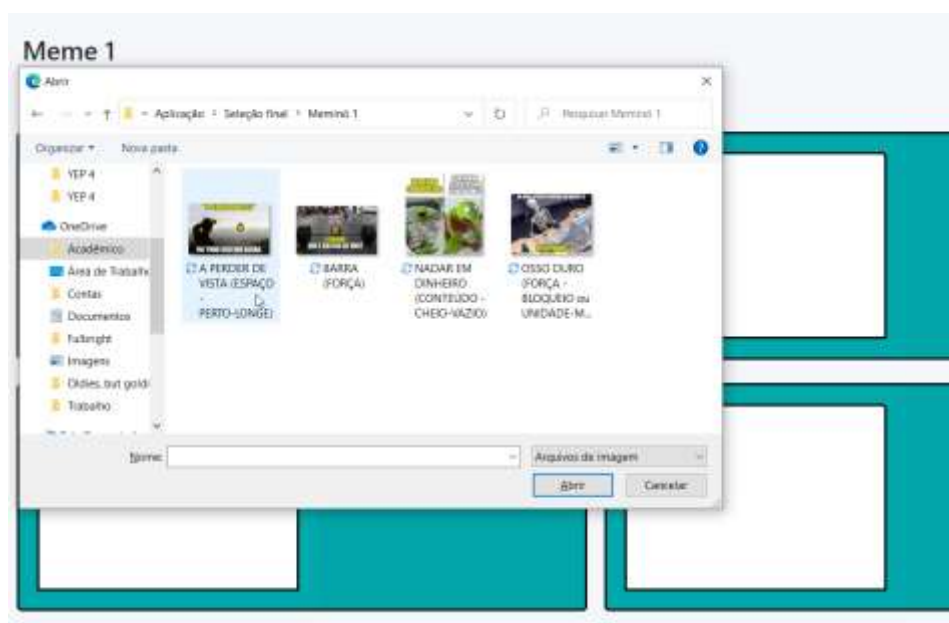
Ilustração 13 – Demonstração de clique realizado no botão Procurar, no site Meminó



Fonte: autoria nossa.

Em seguida, uma janela de seleção do computador irá se sobrepor à área de criação do jogo. Nela, o professor precisará apenas selecionar o arquivo do meme onde ele previamente o salvou e clicar, posteriormente, em *Abrir* (Ilustração 14):

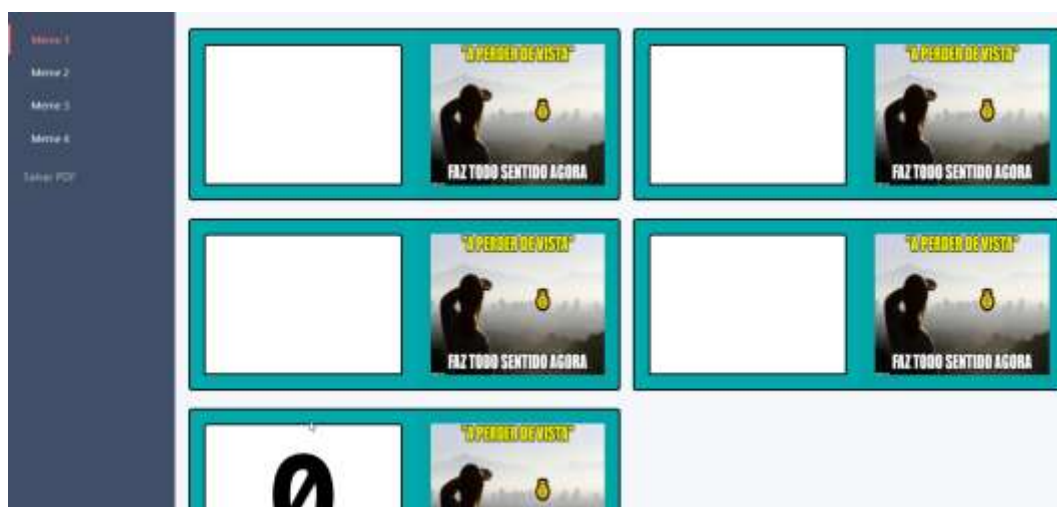
Ilustração 14 – Demonstração de uma tela de seleção com memes arquivados no computador



Fonte: autoria nossa.

Seguindo esses passos, o professor perceberá que a última janela aberta anteriormente sumirá e o meme selecionado estará em algumas peças (Ilustração 15):

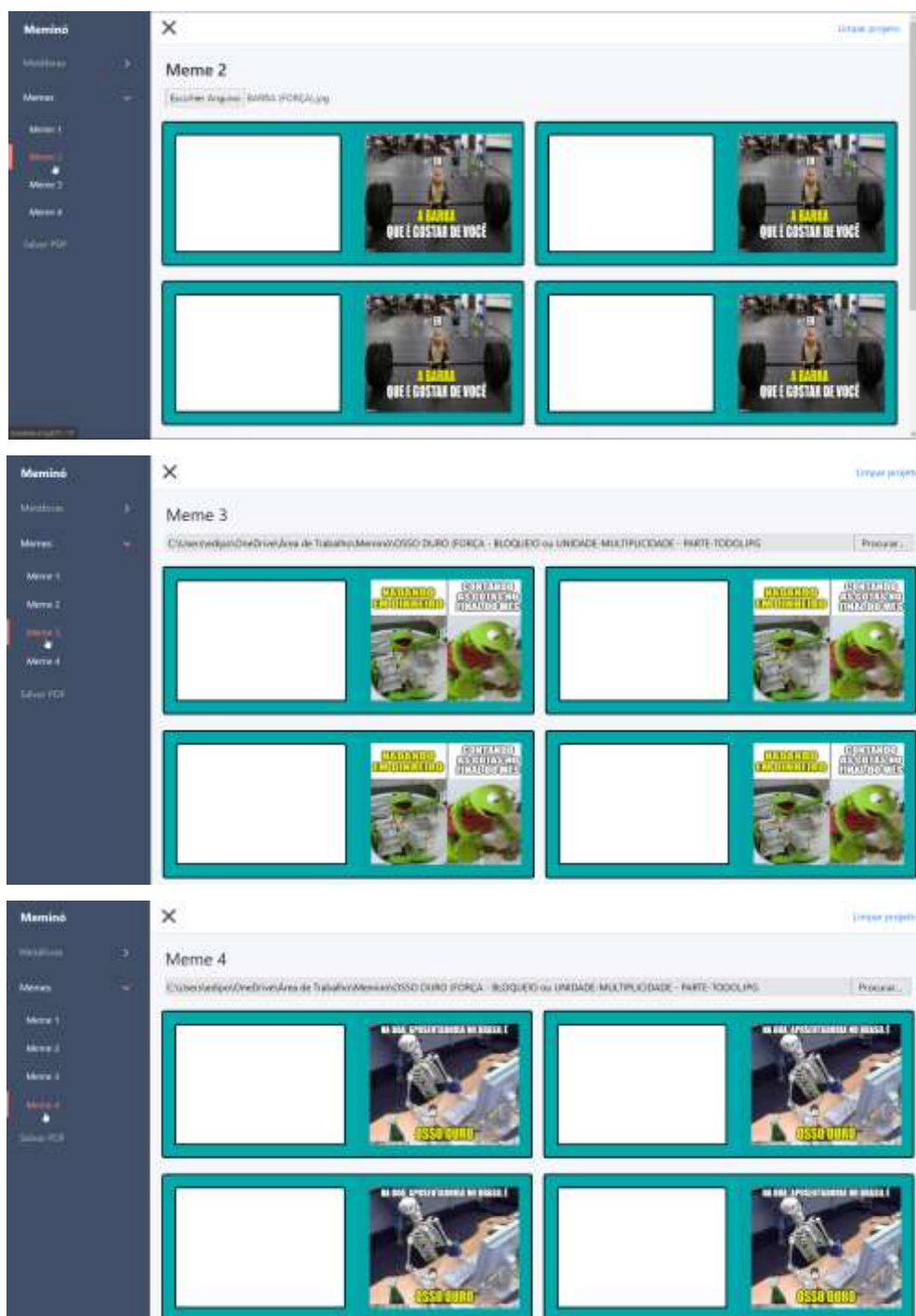
Ilustração 15 – Tela com o meme selecionado presente em algumas peças do jogo



Fonte: autoria nossa.

Para seleccionar os demais memes para criar o jogo, o professor precisará fazer o mesmo processo realizado, agora, nas abas *Meme 2*, *Meme 3* e *Meme 4* (*Ilustrações 16, 17 e 18*, respectivamente):

Ilustrações 16, 17 e 18 – Telas com demais memes selecionados utilizados nas peças do jogo



Fonte: autoria nossa.

Depois de selecionar todos os memes a serem utilizados no jogo, o docente precisará criar a metade das peças que conterá as possíveis leituras das expressões metafóricas presentes nos memes. Para tanto, ele deverá clicar, no lado esquerdo da tela na aba *Metáforas* → *Metáfora 1*. Em seguida, logo acima das peças do jogo, terá uma caixa em branco, onde o professor poderá clicar e digitar nela (1) a *IDEIA* (esquema imagético⁴⁶) passada pela expressão metafórica em um dos memes selecionados e o *SENTIDO* que esse mesmo meme como um todo passa para o leitor (*Ilustração 19*):

Ilustração 19 – Tela demonstrando a “IDEIA” e o “SENTIDO” referentes a um dos memes do jogo em algumas peças

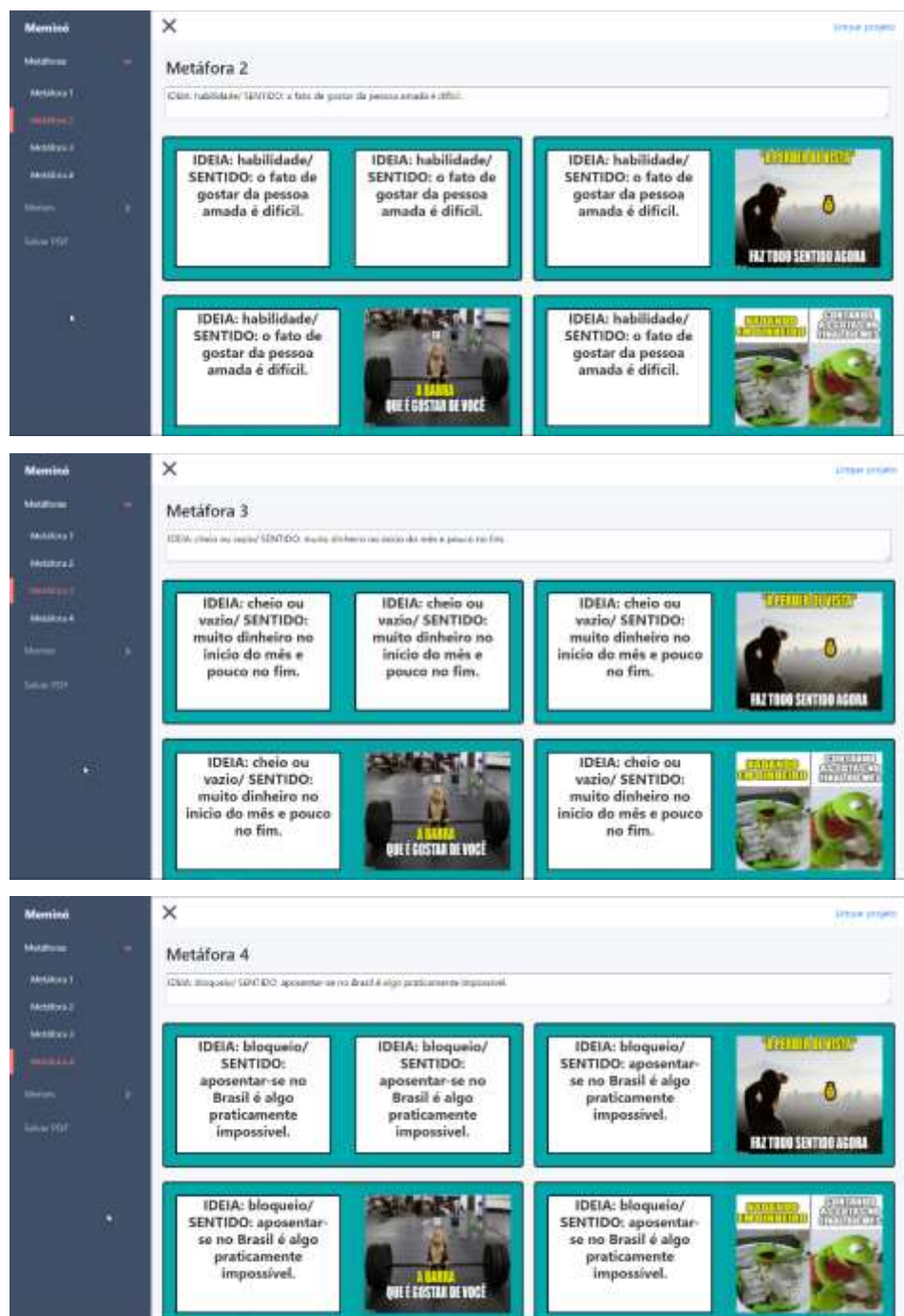


Fonte: autoria nossa.

Para digitar a *IDEIA* e o *SENTIDO*, respectivamente, das expressões metafóricas dos demais memes para criar o jogo, o professor precisará fazer o mesmo processo realizado anteriormente, agora, nas abas *Metáfora 2*, *Metáfora 3* e *Metáfora 4* (*Ilustrações 20, 21 e 22*, respectivamente):

⁴⁶ Como resumido por Croft e Cruse (2004).

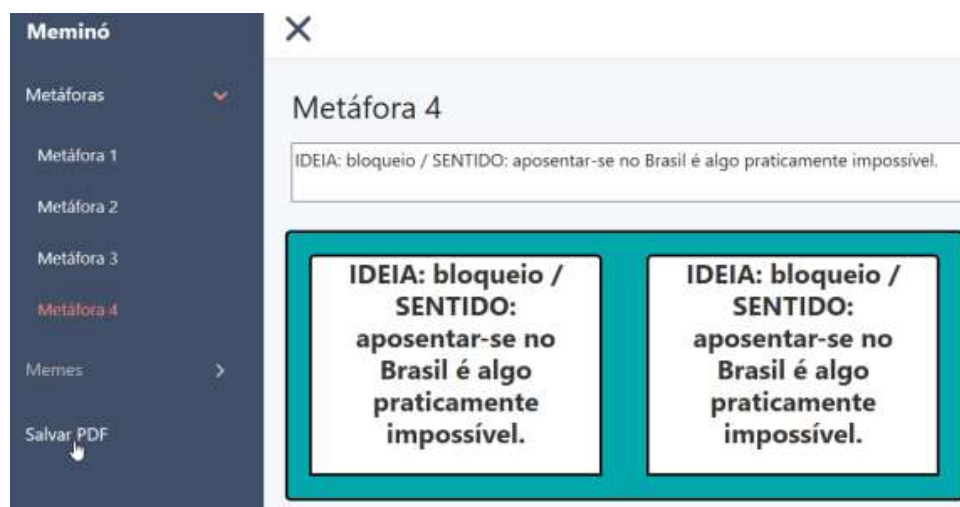
Ilustrações 20, 21 e 22 – Telas demonstrando as “IDEIAS” e os “SENTIDOS” referentes aos demais memes do jogo nas peças



Fonte: autoria nossa.

Feito isso, o professor notará que todos os espaços em branco das peças estarão preenchidos. Para finalizar o processo de criação, o docente só precisará clicar em *Salvar PDF*, no lado esquerdo da tela, logo abaixo da aba correspondente aos *Memes* (Ilustração 23):

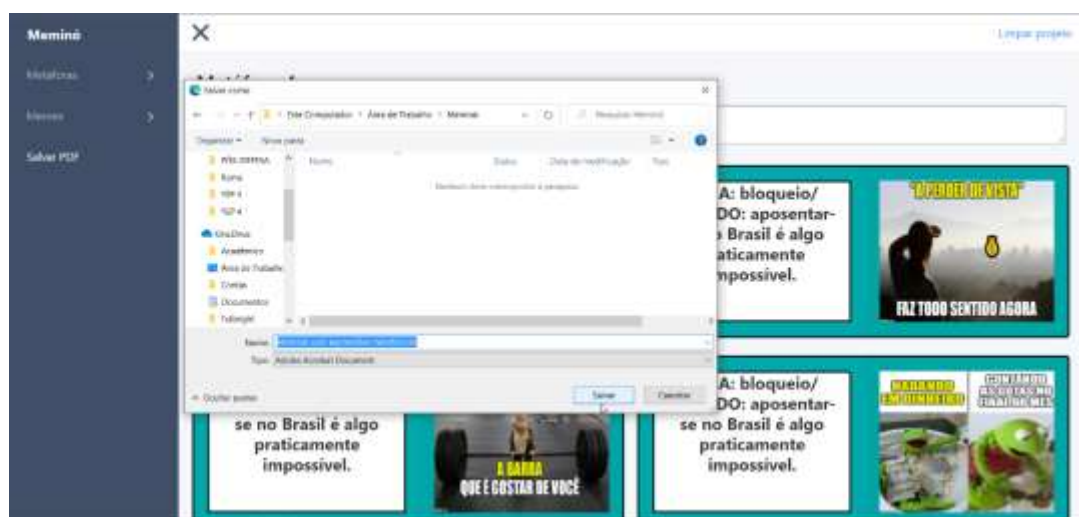
Ilustração 23 – Demonstração de clique realizado no botão “Salvar PDF”, no site Meminó



Fonte: autoria nossa.

Uma janela de salvamento do computador irá, então, sobrepor à área de criação do jogo. O professor precisará apenas salvar seu material criado por ele onde melhor desejar e clicar, logo após, em *Salvar* (Ilustração 24):

Ilustração 24 – Demonstração de uma tela de salvamento do jogo criado



Fonte: autoria nossa.

Após essa ação ter sido feita, um arquivo na extensão *PDF* será gerado, contendo as peças do jogo (Ilustração 25):

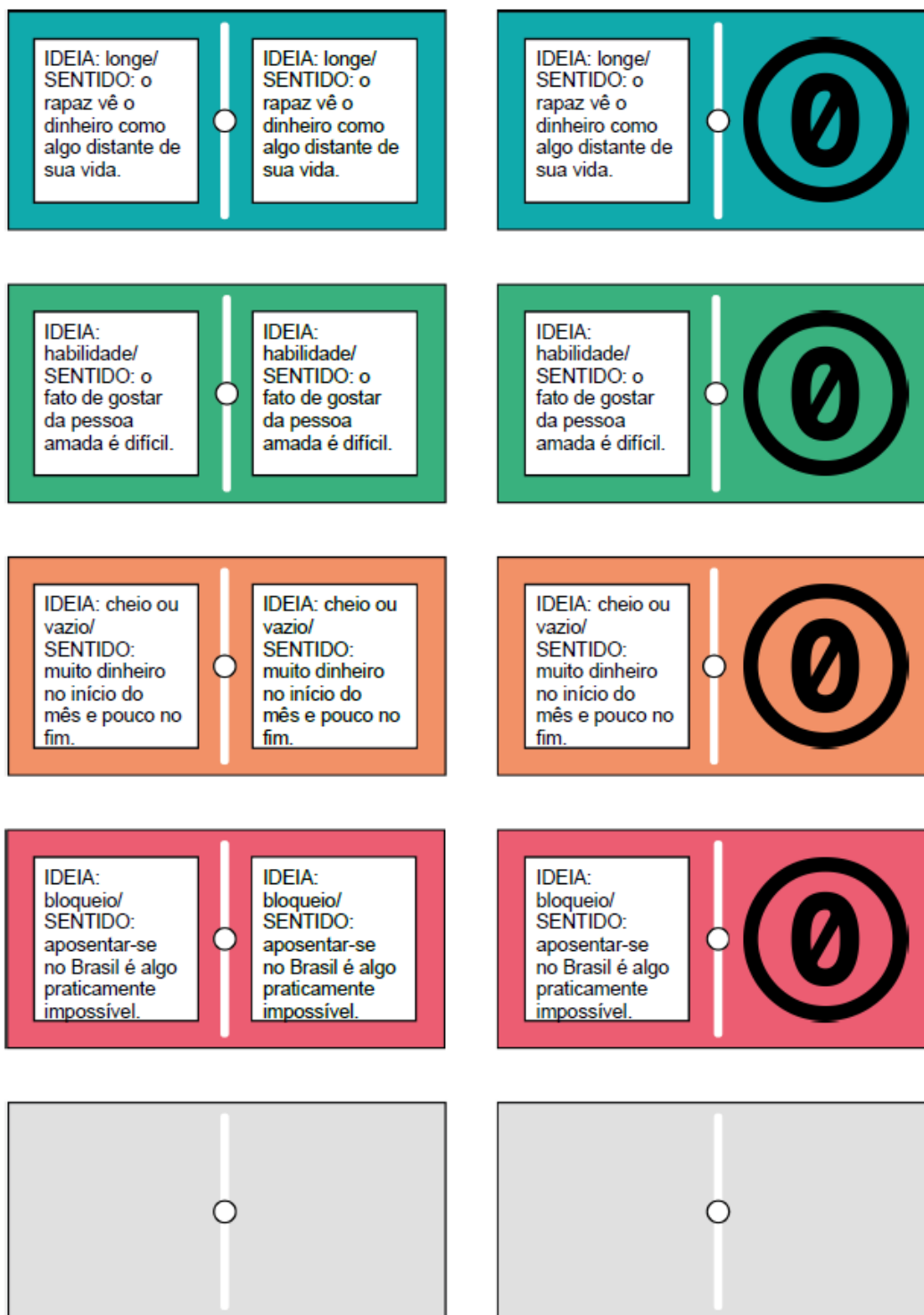
Ilustração 25 – O jogo finalizado, em PDF

 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: longe/ SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: longe/ SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: habilidade/ SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: habilidade/ SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: cheio ou vazio/ SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: cheio ou vazio/ SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: bloqueio/ SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	IDEIA: bloqueio/ SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	
 "A PÉNDULO DE VISTA" FAZ TODO SENTIDO AGORA	

Ilustração 25 – O jogo finalizado, em PDF

	IDEIA: longe/ SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
	IDEIA: longe/ SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
	IDEIA: habilidade/ SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
	IDEIA: habilidade/ SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
	IDEIA: cheio ou vazio/ SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
	IDEIA: cheio ou vazio/ SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
	IDEIA: bloqueio/ SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.
	IDEIA: bloqueio/ SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.

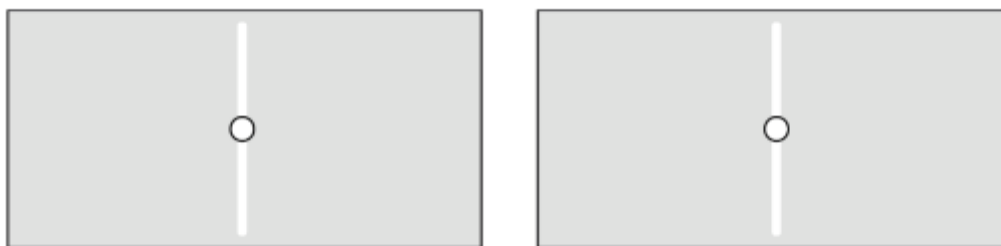
Ilustração 25 – O jogo finalizado, em PDF



Fonte: autoria nossa.

Além das 28 peças criadas para *Meminó*, duas outras em branco serão geradas, por uma questão de programação da ferramenta de criação (*Ilustração 26*). No entanto, as peças podem ser descartadas:

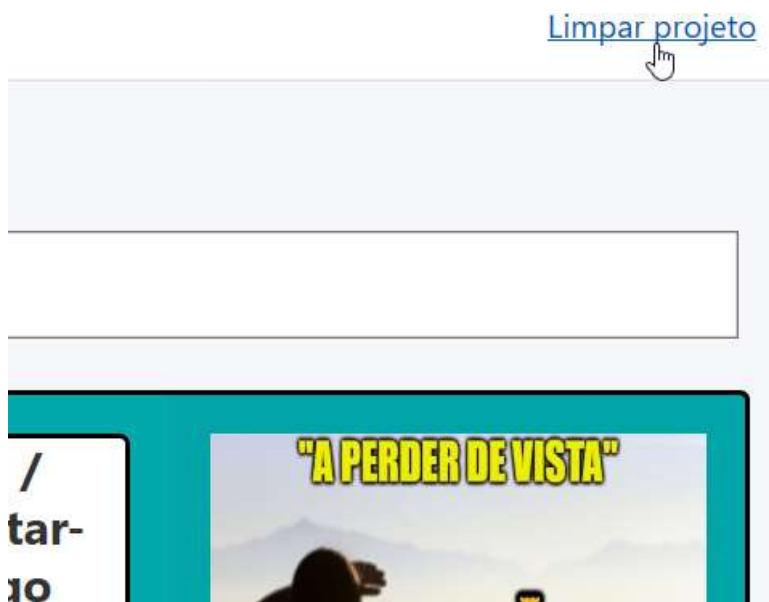
Ilustração 26 – Peças que podem ser descartadas



Fonte: autoria nossa.

Caso o professor queira fazer um novo jogo, basta voltar à tela de criação de *Meminó*, clicar em *Limpar projeto*, no canto superior direito da tela (*Ilustração 27*), e seguir o mesmo processo de criação indicado nos passos anteriores:

Ilustração 27 – Demonstração de clique realizado no botão “Limpar projeto”



Fonte: autoria nossa.

Em resumo, a construção de *Meminó* levou em consideração aspectos teórico-metodológicos que envolviam tanto a área de linguagens quanto de programação de ambientes

digitais. Apesar da extensão de como ela foi elaborada e executada, é possível notar que professores de Língua Portuguesa que queiram utilizar o *Meminó* como seu material de trabalho terão apenas o trabalho de selecionar e construir seus textos (algo que já é de sua atribuição ao planejar suas aulas) e distribuí-los facilmente nas peças pré-programadas do *site* do produto.

Quanto ao jogo em si, isto é, quantas pessoas podem participar dele, como jogá-lo, seus movimentos e regras, dedicarei, a seguir, uma seção para explicar esses e outros aspectos que são importantes de serem compreendidos antes de trabalhar com *Meminó* em sala de aula, não só para o professor, mas principalmente para seus alunos.

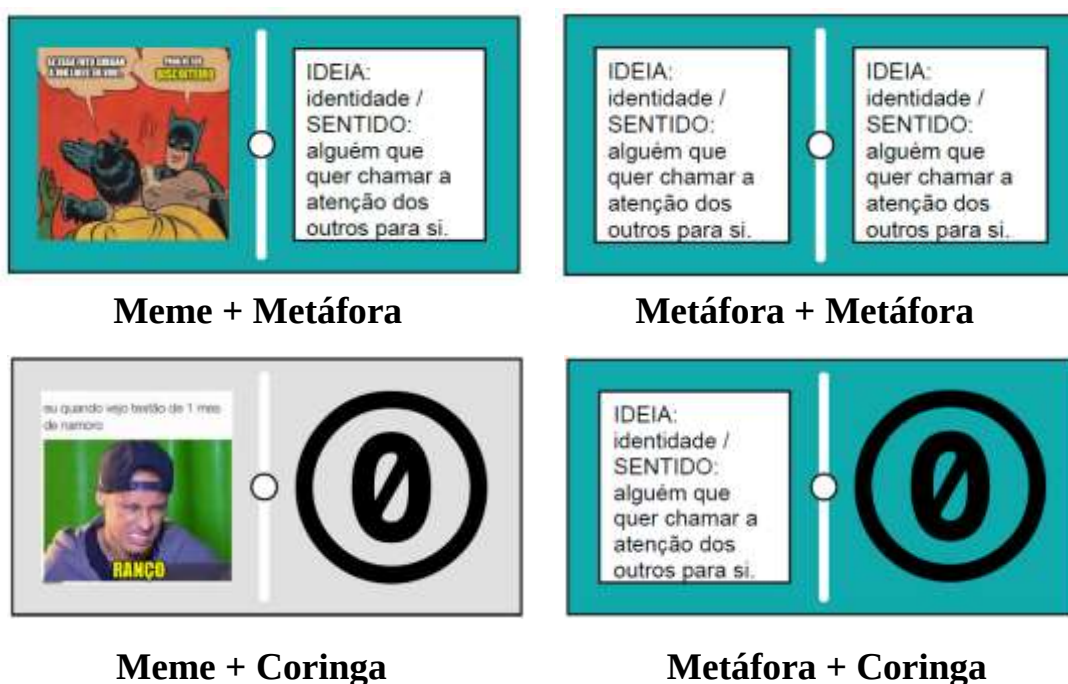
5. MEMINÓ

Como já dito, *Meminó* contém o mesmo número de peças (28) e uma dinâmica similar do clássico *Dominó*. Para que ele aconteça, é necessário que existam algumas regras, as quais serão executadas a partir de cada tipo de peça que o jogador tenha em mãos.

O princípio base do jogo é trabalhar com expressões metafóricas presentes em memes, uma vez que, para fazer a interpretação dos textos do gênero, muitas vezes, é necessário que o seu interlocutor recorra àquela figura de pensamento ali presente para ter uma compreensão do que se é lido.

Antes de tratar sobre os movimentos e regras do jogo, destaco os tipos de peças disponíveis para os jogadores:

Ilustrações 28, 29, 30 e 31 – Tipos de peças do Meminó



Fonte: autoria nossa.

- Meme + Metáfora: essa peça apresenta em uma de suas metades um meme com elementos visuais e verbais (incluindo as expressões metafóricas⁴⁷ neste último);

⁴⁷ Para facilitar a identificação das expressões pelos alunos na aplicação de *Meminó*, em meu *corpus*, destaquei-as em amarelo.

e outra com a ideia (esquema imagético) da expressão metafórica presente em um dos memes do jogo e o sentido do texto correspondente como um todo.

- Metáfora + Metáfora: essa peça apresenta em ambas as metades a ideia (esquema imagético) da expressão metafórica presente em um dos memes do jogo e o sentido do texto correspondente como um todo.
- Meme + Coringa: essa peça apresenta em uma de suas metades um meme com elementos visuais e verbais (incluindo as expressões metafóricas neste último); e outra com o número “0”.
- Metáfora + Coringa: essa peça possui uma das metades com o esquema imagético da expressão metafórica presente em um dos memes do jogo e o sentido do texto como um todo; e outra com o número 0.

5.1. OS JOGADORES E A DISTRIBUIÇÃO DE PEÇAS

Em um *Dominó* clássico, o jogo pode ser jogado entre duas, três ou quatro pessoas. No entanto, como se trata de uma adaptação dele para a sala de aula, além de considerar que há um maior número de pessoas para jogá-lo (os alunos) e a fim de promover um ambiente colaborativo de aprendizagem, não há problemas em formar “duplas amigas”. Assim, o professor de Língua Portuguesa que for utilizar o produto em sala poderá ter grupos de até 8 pessoas para trabalhar com *Meminó*.

Quanto à distribuição de peças para os jogadores, inicialmente, é necessário que elas sejam viradas para baixo e espalhadas na mesa pelos próprios participantes do jogo (*Ilustração 32*).

Ilustração 32 – Peças de Meminó espalhadas e viradas para baixo



Fonte: autoria nossa.

Após isso, cada um deles escolherá (ainda com as peças viradas para baixo) 7 peças. Em jogos de 2 ou 3 jogadores/duplas, o restante das peças será colocado ao lado da área de jogo, em um local chamado *fuço* (*Ilustração 33*).

Ilustração 33 – Quantitativo de 7 peças entregues a cada jogador (à esquerda e ao centro) e “fuço” (à direita)



Fonte: autoria nossa.

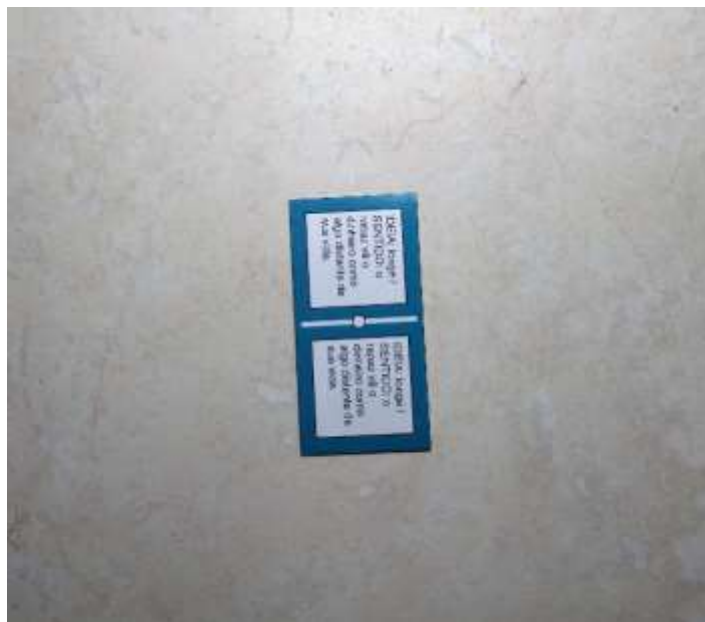
Uma vez que suas peças tenham sido escolhidas, os jogadores as escondem de seu(s) rival(is) e a partida pode, então, ser iniciada.

5.2. MOVIMENTOS E REGRAS DO JOGO

Toda partida de *Meminó* só pode ser iniciada por uma peça *Metáfora* + *Metáfora*⁴⁸ (*Ilustração 34*). Caso mais de um jogador possua uma peça do tipo, inicia aquele que colocar a peça primeiro na mesa. Depois dele, o próximo jogador será aquele que estiver mais à sua esquerda (em casos de 3 ou mais jogadores), no sentido horário.

⁴⁸ Sobre a posição da peça na mesa de jogo, ela deve ser disposta na posição vertical em relação a quem primeiro jogá-la, no centro do local.

Ilustração 34 – Peça “Metáfora + Metáfora”



Fonte: autoria nossa.

Lançada à mesa a primeira peça, o segundo jogador deverá colocar uma de suas peças ao lado daquela primeira jogada na posição horizontal. Para tanto, ele precisará ler a *Ideia* e o *Sentido* presentes na descrição da peça *Metáfora + Metáfora* na mesa, pois a única possibilidade de junção a ela é se a sua peça a ser jogada tiver um meme correspondente ao que foi lido ou um *Coringa* (0) em uma de suas metades (*Ilustração 35*).

Ilustração 35 – Peça “Metáfora + Metáfora” sendo conectada a uma peça “Meme + Metáfora”



Fonte: autoria nossa.

Caso não possua uma peça com uma dessas características, ele poderá, ainda, recorrer ao *fuço* e pegar apenas uma única peça dele, para verificar se ela se adequa à jogada e, assim, posicioná-la na mesa. Se acontecer o inverso, ele acumula mais uma peça e *pinga* – uma situação do jogo cuja vez de jogada é passada para o adversário. Por sua vez, se o adversário também não possuir em mãos uma peça adequada a ser jogada, ele segue o mesmo processo que o jogador anterior. A partida só continua até um dos jogadores encontrar uma peça que possa ser jogada naquela situação.

Posteriormente, a partir da terceira peça jogada, o jogo será conduzido tendo as seguintes regras básicas:

1. A metade com *Meme* em uma peça só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade com sua respectiva *Metáfora* ou *Coringa*, na posição horizontal (*Ilustração 36*);

Ilustração 36 – “Memes” sendo conectados às metades “Metáfora” e “Coringa” de outras peças



Fonte: autoria nossa.

2. A metade com *Metáfora* em uma peça só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade com seu respectivo *Meme* ou *Coringa*, na posição horizontal (*Ilustração 37*);

Ilustração 37 – “Metáforas” sendo conectadas às metades “Meme” e “Coringa” de outras peças



Fonte: autoria nossa.

3. A peça *Metáfora + Metáfora* só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade de seu respectivo *Meme* ou *Coringa*, na posição vertical (Ilustração 38);

Ilustração 38 – Peça “Metáfora + Metáfora” sendo conectada às metades “Coringa e Meme” de outras peças



Fonte: autoria nossa.

4. A metade com *Coringa* poderá ser colocada junto a qualquer metade de outra peça, na posição horizontal (*Ilustração 39*);

Ilustração 39 – “Coringas” sendo conectados às metades “Meme” e “Metáfora” de outras peças



Fonte: autoria nossa.

5. Caso na sua vez o jogador não tenha em mãos uma peça que possa ser jogada naquele momento, ele poderá pegar uma peça do *fuço* e colocá-la na mesa se ela se encaixar (conforme descrito anteriormente em casos do tipo). Do contrário, ele permanece com a peça em mãos e *pinga*, passando a vez para o próximo adversário. Em jogadas que não haja o *fuço*, o jogador simplesmente *pinga*;
6. Em partidas com 3 ou mais pessoas, mesmo que um dos jogadores já tenha lançado todas as suas peças na mesa, o jogo continua até que não exista a possibilidade de mais jogadas (algo chamado de *jogo fechado*);
7. Ficam nas primeiras posições aqueles que tiverem nenhuma ou o menor número de peças em mãos, seguindo o esquema de pontuações a seguir:

Quadro 7 – Colocações possíveis dos jogadores ao final das partidas de jogo e suas respectivas pontuações

COLOCAÇÃO	PONTUAÇÃO
1º	4
2º	3
3º	2
4º	1

Fonte: autoria nossa.

Recomenda-se que o professor, enquanto os alunos jogam suas partidas, adote uma postura de orientador e não intervenha constantemente nas jogadas constantemente (salvo em casos que os alunos não estejam seguindo as regras, como ao jogar peças aleatoriamente, sem fazer qualquer leitura). Como avaliação pedagógica do desempenho dos alunos, ele pode utilizar o seguinte barema como recurso de análise qualitativa durante e após as partidas:

Quadro 8 – Barema de análise qualitativa de desempenho dos alunos ao jogar Meminó

BAREMA DE ANÁLISE QUALITATIVA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS AO JOGAR MEMINÓ			
Mesa de jogo ____ com os alunos:			
QUESTÕES A SEREM FEITAS	RESPOSTAS		
O grupo de alunos seguiu as regras do jogo durante suas jogadas?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
O grupo de alunos leu, de fato, os textos presentes nas peças antes de conectá-las?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Houve alguma discussão entre os alunos sobre as interpretações das expressões lidas?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
O grupo de alunos conseguiu interpretar os memes a partir da <i>ideia</i> e do <i>sentido</i> das expressões nos memes?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Houve algum/alguns aluno(s) do grupo que teve maior dificuldade para interpretar os memes e precise(m) de uma ação pedagógica do professor posteriormente? Qual(is)?			

BAREMA DE ANÁLISE QUALITATIVA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS AO JOGAR MEMINÓ
Observações pontuais feitas pelo professor ao longo do jogo:

Fonte: autoria nossa.

Caso haja tempo disponível durante a aula e se o professor assim desejar, o jogo pode ser reiniciado com o mesmo *Meminó* ou com outro que, porventura, ele tenha criado.

Uma vez delineadas as características e, principalmente, as regras de *Meminó*, posteriormente, a fim de verificar se o produto em questão poderia ser de fato utilizado por professores de Língua Portuguesa e seus alunos, realizei três aplicações do material tanto com os docentes quanto com os discentes. Assim, na próxima seção, farei um relato sobre essas aplicações, descrevendo os detalhes e impressões do jogo sendo manuseado na prática.

6. APLICAÇÕES DE MEMINÓ

Antes de descrever como foram realizadas as aplicações do jogo, é importante que eu disponha alguns aspectos sobre quantos e quais *meminós* foram produzidos, além do material utilizados para tanto.

Ao todo, seis conjunto de peças foram criados, sendo dois iguais relacionados a memes de contextos relacionados a *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*⁴⁹; outros dois iguais relacionados a memes de contextos relacionados às *Tecnologias Digitais*⁵⁰; e mais outros dois iguais relacionados a memes de contextos relacionados às palavras e expressões metafóricas utilizadas pelos alunos em seu dia a dia⁵¹.

O tipo de papel utilizado para a impressão dos *meminós* foi o *supremo* (também conhecido como “papel *design*”), pois, segundo a gráfica pesquisada para tanto, esse material possibilita uma maior nitidez dos conteúdos impressos no papel, além de ser mais durável e de custo acessível.

Visto esses aspectos técnicos, farei nas próximas seções uma descrição sobre a aplicação de *Meminó* tanto com os professores de Língua Portuguesa atuantes na rede pública de ensino quanto com os alunos da mesma rede.

6.1. A APLICAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma vez que *Meminó* se trata de um produto pedagógico para ratificação de aprendizagem utilizado por professores de Língua Portuguesa em suas aulas, antes de levar o material para aplicação com os alunos, percebi que seria importante fazer, primeiramente, uma pré-testagem do material com docentes que trabalham de maneira efetiva em escolas da rede pública de ensino, para que eles pudessem me dar suas sugestões de como otimizá-lo. Assim,

⁴⁹ No *meminó* referente a *Trabalho, Consumo e Educação Financeira*, optei por incluir um meme que se deslocasse desse tema (o que contém a expressão *barra*) para testar se alguma mudança de assunto em uma das peças poderia prejudicar a interpretação do jogo; algo dado como irrelevante.

⁵⁰ Os temas destacados em itálico são os mesmos escolhidos pelos alunos na pesquisa de sondagem descrita na seção 2 deste trabalho.

⁵¹ O tema *Orientação Sexual* foi substituído pelo fato de em minhas buscas encontrar apenas memes e/ou expressões populares de cunho sexual explícito e/ou ofensivos (sexistas, misóginos, LGBTfóbicos etc.) relacionados ao tema. Assim, como o produto desenvolvido é direcionado a alunos do Ensino Fundamental, achei prudente não os utilizar para esse público.

em outubro de 2019, levei o jogo para ser aplicado com professores mestrands do PROFLETRAS⁵² do campus de São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe⁵³.

Inicialmente, fiz uma breve apresentação para os professores sobre os aspectos teórico-metodológicos em que o produto se fundamenta. Em seguida, expliquei-lhes como seria possível a criação dos jogos pelos docentes de Língua Portuguesa, como descrito em uma das seções anteriores deste trabalho. Por fim, antes de o grupo em questão poder jogar o jogo, detalhei para eles os tipos de peças que o jogo possui, seu quantitativo de jogadores, os possíveis movimentos que os jogadores podem fazer nele, suas regras e pontuações.

Finalizada a apresentação, os professores preferiram utilizar apenas um dos *meminós* criados e que quatro deles jogassem enquanto os demais observavam – segundo eles, para ter uma maior observação geral do produto, com um olhar de fora do jogo. Sendo assim, quatro professoras que estavam presentes se voluntariaram para serem as jogadoras.

Pouco após o início da partida, percebi que algumas das quatro jogadoras não seguiram as regras do jogo por uma questão de disputa (por exemplo, ao invés de colocar um *Meme* correspondente à sua respectiva *Metáfora*, elas posicionavam qualquer um dos textos disponíveis, de maneira aleatória). Isso se deve, talvez, pelo fato de elas quererem descartar o maior número de peças, desconsiderando a necessidade de leitura para encaixá-las adequadamente, e, assim, ganhar o jogo. Contudo, salientei do equívoco delas e as professoras reiniciaram a partida seguindo as regras do jogo, sem maiores problemas.

Enquanto isso, fui recebendo o *feedback* daqueles docentes que estavam apenas observando as colegas jogarem. Segundo um dos professores, ele disse que gostou do fato de ter destacado as expressões metafóricas (ou metonímicas) em amarelo, pois isso poderia facilitar a interpretação por parte dos alunos e possibilitando uma rapidez nas jogadas. Outra professora, por sua vez, fez uma pergunta sobre a possibilidade de imprimir as peças em tamanho maior, à qual respondi de maneira positiva, indicando que isso dependeria do tipo de papel, impressora e configurações do equipamento para que isso fosse feito.

De maneira geral, esses foram alguns dos *feedbacks* positivos para o produto. Além disso, é importante destacar que eles demonstraram interesse não só sobre sua criação, mas

⁵² A turma mencionada teve seu ingresso no programa após a minha. Sendo assim, não se trata de colegas de curso de meu convívio; algo positivo pelo fato de não haver motivos para inibição da parte dos professores ao dar os *feedbacks* solicitados.

⁵³ O momento para aplicação foi durante um tempo de aula da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do PROFLETRAS, cedido pelos professores regentes Raquel Meister Ko Freitag e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo.

principalmente sobre o funcionamento do jogo em si. Uma vez aprovado por esses profissionais, posteriormente, levei *Meminó* para ser aplicado em uma escola da rede pública de ensino com alunos do Ensino Fundamental. Dito isso, na próxima subseção, farei uma descrição sobre a aplicação do jogo com esses estudantes de maneira detalhada.

6.2. A APLICAÇÃO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Como salientado em seções anteriores, um dos documentos oficiais da Educação que serviu como definidor do público com que *Meminó* pudesse ser aplicado foi o *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe* (SEED-SE, 2011), pois seria em uma escola da rede pública estadual daquele estado que o produto seria testado. De acordo com esse documento, para o Ensino Fundamental, é em nível de 7º ano que os alunos estudam as chamadas figuras de linguagem (incluindo aí a metáfora) como um de seus conteúdos básicos. Uma das razões que leva os alunos a trabalharem nesse nível com esse tópico é o fato de uma das competências gerais pressupostas pelo documento “*entender a intencionalidade discursiva*” (SEED-SE, 2011, p. 77) do texto através desse aspecto da linguagem.

Por sua vez, o Currículo de Sergipe (SEED-SE, 2018) – este inspirado na BNCC – foi outro documento oficial da Educação que fez com que a aplicação do produto pudesse ser ampliada para outros níveis do Ensino Fundamental, além do 7º ano. Isso porque o texto não pré-determina em qual nível um trabalho feito com as metáforas deva ser realizado pelo professor de Língua Portuguesa, informando apenas que o conteúdo pode ser trabalhado, de maneira didática, ao longo de qualquer etapa do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Dessa forma, como indiquei anteriormente neste trabalho, selecionei duas turmas de Ensino Fundamental para aplicar *Meminó*: um 7º ano e um 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Jackson de Figueiredo, instituição de ensino da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, localizada na região central de sua capital, Aracaju – escola em que também sou professor de Língua Portuguesa. O primeiro público foi escolhido pelo fato de direcionar o produto a uma turma do nível escolar cuja sondagem inicial – sobre os gêneros e temáticas que os alunos gostam de trabalhar em sala de aula – tivesse sido aplicada. Já para o segundo público, levei em consideração o fato de ele ser pertencente ao último nível do Ensino Fundamental II, possibilitando-me, assim, fazer um paralelo entre uma turma em fase final dessa etapa da Educação Básica e outra que ainda está no primeiro ciclo dela.

6.2.1. JOGANDO MEMINÓ COM O 7º ANO

A aplicação com os alunos do 7º ano aconteceu em novembro de 2019 durante 50 minutos de uma aula de Língua Portuguesa, no turno matutino. Ao todo, 26 alunos participaram dela. Inicialmente, eu separei os alunos em seis grupos, sendo quatro grupos com quatro estudantes e dois com cinco. Essa separação foi realizada dessa forma, respeitando o quantitativo de pessoas que podem jogar *Meminó* – no caso dos grupos que continham cinco alunos, duas pessoas jogavam como uma dupla (*Ilustração 40*).

Ilustração 40 – Algumas mesas de jogo organizadas com um quantitativo diferente de alunos do 7º ano em cada uma delas



Fonte: autoria nossa.

Após separá-los em grupos, entreguei um *Meminó* para cada um deles em envelopes fechados. Ainda, como previamente havia impresso seis cópias (uma para cada grupo) com as instruções do jogo de maneira resumida, entreguei-as para que, à medida que explicasse como o jogo funcionava, eles pudessem acompanhar a explicação no papel, além de servir como consulta em caso de dúvida durante o jogo.

Como havia três *meminós* diferentes disponíveis para os alunos, foi possível realizar três rodadas com materiais distintos. Assim, a cada partida finalizada, um grupo trocava seu *Meminó* com outro até cada um ter jogado três partidas com três conjunto de peças diferentes.

Na primeira rodada, observei que alguns alunos repetiram o mesmo equívoco dos professores de Língua Portuguesa que pré-testaram o produto: lançar as peças à mesa de maneira aleatória (sem considerar a leitura dos textos presentes nelas), para descartá-las o mais rápido possível, na tentativa de vencer o jogo. Isso acontecia enquanto circulava pela sala, de grupo em grupo, no processo inicial do jogo. Notando isso, como professor-orientador daquele

momento, salientei para os alunos que o jogo seguia uma lógica e que, para jogá-lo, seria necessário que eles lessem os textos presentes nas peças. Dito isso, percebi que houve uma preocupação maior deles para ler e interpretar os memes e suas respectivas expressões metafóricas, de modo que as peças fossem ligadas umas às outras de maneira adequada, sem prejudicar o andamento do jogo (*Ilustração 41*).

Ilustração 41 – Grupo de alunos do 7º ano reiniciando a partida após orientações de adequação às regras de jogo



Fonte: autoria nossa.

Nas rodadas seguintes, percebi que os alunos já não recorriam tanto às instruções impressas no papel e eles já discutiam entre si, quando um de seus adversários lançava à mesa alguma peça que não fosse colocada de maneira adequada em determinada vez de jogo (*Ilustração 42*). Notei também uma autonomia maior deles, já que, em comparação à primeira rodada, a recorrência de pedidos de ajuda para mim foi menor.

Ilustração 42 – Alguns alunos do 7º ano jogando Meminó após as regras terem sido compreendidas



Fonte: autoria nossa.

Finalizadas as rodadas, verifiquei se os *meminós* tinham sido jogados de maneira adequada. Notei que a maioria tinha feito jogadas seguindo as instruções passadas antes do jogo, além de unir os *Memes* às suas *Metáforas* com poucas inadequações. Em seguida, perguntei aos alunos sobre o que eles acharam do jogo, os quais informaram ser divertido e um pouco difícil.

Como os alunos ficaram cansados após jogar durante cinquenta minutos com os *meminós* e percebi também que alguns deles ficaram um pouco chateados porque perderam algumas partidas (algo normal em qualquer jogo que envolve vitória e derrota), decidi fazer a aplicação de uma pesquisa de opinião sobre o jogo com eles em outro dia. Assim, agradei aos estudantes por sua colaboração e os liberei da aula.

Na próxima subseção, seguirei relatando sobre a aplicação de *Meminó* com os alunos da rede pública, desta vez em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II.

6.2.2. JOGANDO MEMINÓ COM O 9º ANO

A aplicação com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II (*Ilustração 43*) aconteceu na mesma semana que a realizada com o 7º ano, em uma sexta-feira. Havia vinte e um (21) discentes presentes em sala. Inicialmente, pedi aos alunos que se dividissem em grupos, de modo que eles mesmo decidissem se formariam “mesas de jogo” com dois, três, quatro ou mais jogadores e pudesse ter diferentes formações de grupo para análise. Assim, os alunos se organizaram da seguinte forma: uma mesa de jogo com três (3) alunos; duas outras mesas de jogo com quatro (4) alunos cada; e mais duas mesas de jogo com cinco (5) alunos cada.

Ilustração 43 – Alguns alunos do 9º ano jogando Meminó



Fonte: autoria nossa.

Seguindo o mesmo processo realizado anteriormente com a turma do 7º ano, entreguei aos alunos do 9º ano seus respectivos envelopes contendo três tipos diferentes de *meminós* entre os seis envelopes, para que eu pudesse explicar como funcionava o jogo à medida que eles observavam suas peças. Porém, para esses grupos de estudantes, eu não entreguei qualquer material impresso que detalhasse o jogo quanto aos seus movimentos e/ou regras, havendo apenas a explicação oral de como o jogo funcionaria. Isso foi feito de modo a testar se o jogo seria intuitivo, sem a necessidade de seus jogadores recorrerem a um tutorial em caso de dúvidas.

Dentre os grupos formados, apenas um deles buscou a minha ajuda por não entender como jogar *Meminó*. Fui até ele e expliquei às alunas que o formava as instruções básicas: ler os textos presentes nas peças para que a metade que contém o meme possa ser conectada à sua respectiva leitura das expressões metafóricas com sua *Ideia* e seu *Sentido* presente em outra metade de outra peça. Reiniciei a rodada, observando a situação até a terceira peça jogada por uma das alunas. Quando notei que elas tinham compreendido como jogar (*Ilustração 44*), saí dali para observar as outras mesas.

Ilustração 44 – Grupo de alunas do 9º ano que solicitou mais orientações durante o jogo



Fonte: autoria nossa.

Ao verificar os demais grupos, percebi que um deles estava repetindo o mesmo equívoco cometido tanto pelos professores de Língua Portuguesa na pré-testagem do produto quanto pelos alunos do 7º ano, já na primeira aplicação do jogo com os discentes: os jogadores estavam jogando as peças de maneira aleatória, sem fazer uma leitura do que estava escrito. Notando

isso, apontei certas ligações erradas que eles tinham feito na mesa de jogo e pedi que eles relessem os textos e verificassem se as peças jogadas estavam conectadas de maneira adequada. Após perceberem o erro cometido e alguns do grupo confessarem que eles queriam jogar o máximo de peças em mãos para acabar logo a partida e, conseqüentemente, ganhá-la, eles reiniciaram o jogo e continuaram seguindo as regras dele, conforme as instruções iniciais, lendo o que havia em cada peça (*Ilustração 45*).

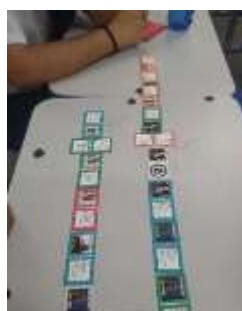
Ilustração 45 – Grupo de alunos do 9º ano reiniciando a partida após orientações dadas



Fonte: autoria nossa.

De maneira geral, a maioria dos grupos não recorreu à minha ajuda para resolução de dúvidas. Percebi, assim, que *Meminó* era minimamente intuitivo, pelo menos, para turmas de nível mais avançado do Ensino Fundamental, algo que, no caso do 7º ano, inicialmente, os estudantes requerem uma dependência maior por parte do professor. No entanto, em ambos os casos, notei que, ao trocar os envelopes com outros *meminós* entre os alunos, o jogo é realizado de maneira mais fluida, sem a necessidade de maiores orientações por parte do professor. Esse aspecto é positivo, uma vez que prova que o jogo promove, também, busca por soluções de um problema de maneira autônoma em sala de aula (*Ilustração 46*).

Ilustração 46 – Uma partida de Memινό finalizada por um dos grupos de alunos do 9º ano



Fonte: autoria nossa.

Da mesma forma que fiz com os alunos do 7º ano, terminadas as partidas, perguntei aos alunos do 9º ano sobre o que eles acharam do jogo. Segundo eles, *Meminó* é complicado inicialmente, mas se tornava mais fácil, quando suas regras eram compreendidas, de fato, e, conseqüentemente, seguidas na prática. Além disso, perguntei-lhes se eles acreditavam que o jogo poderia ser utilizado em níveis escolares anteriores aos seus, os quais me afirmaram de maneira positiva, mas com a ressalva de que o jogo talvez fosse mais complexo para esses alunos por conta da interpretação textual exigida nele.

Por fim, decidi seguir com esses alunos a mesma estratégia de aplicar uma pesquisa de opinião sobre o jogo em outro dia, a fim de evitar respostas que comprometessem os dados, já que eles poderiam estar cansados e alguns deles poderiam estar chateados por terem perdido alguma partida.

Na próxima seção, darei um foco maior sobre as opiniões dos alunos sobre o jogo de maneira documentada, a partir da aplicação de uma sondagem que envolvia perguntas relacionadas às peças, às instruções, à jogabilidade, ao grau de dificuldade e ao aprendizado de metáforas jogando *Meminó*.

7. PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE MEMINÓ, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A abordagem da pesquisa de opinião foi realizada por meio de um formulário impresso entregue aos alunos, no qual não havia a necessidade de identificação pessoal, para evitar qualquer inibição por parte do discente ao respondê-lo. No início do documento havia escrito um pequeno texto de agradecimento aos estudantes por terem jogado *Meminó* e, logo após, uma solicitação de participação na dita pesquisa de avaliação do jogo, respondendo a cinco perguntas.

As questões a serem respondidas eram: (1) *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as peças de Meminó?*; (2) *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as instruções de Meminó?*; (3) *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito fácil e 10 representa muito difícil, qual é a sua opinião sobre a jogabilidade (maneira de jogar) de Meminó?*; (4) *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre o grau de dificuldade ao jogar Meminó?*; e (5) *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre aprender metáforas jogando Meminó?*. Para cada uma das questões, havia também um espaço para comentários, caso o aluno quisesse escrever algum. Dessa forma, o método utilizado na pesquisa proporcionou uma perspectiva quantitativo-qualitativa na análise dos dados coletados.

7.1. OS DADOS COLETADOS DO 7º ANO

A pesquisa de opinião aplicada com os alunos do 7º ano aconteceu na penúltima semana de novembro, duas semanas após a aplicação de *Meminó*. Apesar de o momento para o trabalho com o jogo em si ter tido uma participação de vinte e seis (26) pessoas, no dia de aplicação da pesquisa de opinião apenas catorze (14) daqueles que jogaram estavam presentes em sala, pois estávamos às vésperas de uma greve programada pelo sindicato representante dos professores da Rede Estadual de Ensino, a qual seria iniciada na semana seguinte – infelizmente, sinalizações de suspensão das atividades escolares do tipo não tão raro motiva a infrequência desses estudantes à escola antecipadamente. Assim, o quantitativo de participantes contou com catorze (14) discentes.

Com relação à primeira pergunta – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as peças de Meminó?* – três deram nota 7, cinco deram nota 8, um deu nota 9 e 5 deram nota 10 para as peças utilizadas no jogo. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, houve um empate técnico entre aqueles que deram nota 8 (35,7% dos pesquisados) e os que deram nota 10 (35,7% dos pesquisados).

Gráfico 8 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre as peças de Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, dois dos alunos pesquisados comentaram algo sobre as peças do jogo, sendo que ambos deram nota 7 a esse aspecto. A seguir, o que os alunos⁵⁴ expressaram nos comentários:

Malala: *Por que essa na media.* (sic)

Greta: *é legal* (sic)

Sobre a segunda pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as instruções de Meminó?* – um aluno deu nota 5, outro deu nota 6, dois deram nota 7, um deu nota 8, cinco deram nota 9 e quatro deram nota 10 sobre as instruções do jogo que lhes foram entregues. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, 35,7% dos pesquisados deram nota 9 e 28,6% deram nota 10.

⁵⁴ Os nomes utilizados são fictícios, uma vez que, além de não ter solicitado a assinatura dos alunos, não é de interesse da pesquisa identificar quem respondeu qual pergunta, já que seu foco é direcionado às opiniões sobre as características do produto em si e não aos seus jogadores. Todos os nomes foram inspirados em jovens ativistas famosos que lutam/lutaram por causas sociais, ambientais, políticas, econômicas etc.

Gráfico 9 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre as instruções de Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, três dos alunos pesquisados comentaram algo sobre as instruções do jogo, sendo que um deu nota 9 e dois deram nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que os alunos expressaram nos comentários.

Malala: *As instruções foram bem resumidas.* (sic)

Greta: *Bem explicadas* (sic)

Emma: *São tudo Fácil de Junta uma peça com a outra.* (sic)

No tocante à terceira pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre a jogabilidade (maneira de jogar) de Meminó?* – dois alunos deram nota 6, outro deu nota 7, quatro deram nota 8, outros quatro deram nota 8 e três deram nota 10 à forma como o jogo pode ser lido por seus participantes. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, houve um empate técnico entre aqueles que deram nota 8 (28,6%) e os que deram nota 9 (28,6%).

Gráfico 10 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre jogabilidade de Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, dois dos alunos pesquisados comentaram algo sobre jogabilidade do jogo, sendo que um deu nota 9 e dois deram nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que os alunos expressaram nos comentários.

Greta: *Bom quando a pessoa aprende a jogar (sic)*

Emma: *é fácil é só a pessoa ler e consegue (sic).*

No que diz respeito à quarta pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre o grau de dificuldade de Meminó?* – cinco alunos deram nota 5, outros cinco deram nota 7, um deu nota 8 e três deram nota 10 sobre quão difícil pode ser o jogo. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, houve um empate técnico entre aqueles que deram nota 5 (35,7% dos pesquisados) e os que deram nota 7 (35,7% dos pesquisados).

Gráfico 11 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre o grau de dificuldade de Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, dois dos alunos pesquisados comentaram algo sobre a dificuldade do jogo, sendo que ambos deram nota 5 a esse aspecto. A seguir, o que os alunos expressaram nos comentários:

Jack: *achei meio difícil por causa dos memes.* (sic)

Amika: *Achei meio difícil por causa dos memes.* (sic)

Por fim, com relação à quinta e última pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre aprender metáforas jogando Meminó?* – quatro alunos deram nota 6, três deram nota 7, dois deram nota 9 e cinco deram nota 10 sobre a dificuldade de aprender metáforas jogando o jogo. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, 35,7% dos pesquisados deram nota 10 e 28,6% deram nota 6.

Gráfico 12 – Notas dadas pelos alunos do 7º ano sobre o aprendizado de metáforas com Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, cinco dos alunos pesquisados comentaram algo sobre o aprendizado de metáforas com o jogo, sendo que um deles deu nota 6, dois deram nota 7, um deu nota 9 e outro deu nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que os alunos expressaram nos comentários:

Artemisa: *sei lá, só sei que o jogo é bom!* (sic)

Amika: *Demorei um pouco pra aprender.* (sic)

Jack: *Demorei um pouco pra aprende* (sic)

Ayakha: *So sei que o jogo é top!* (sic)

Emma: *Sim a desenvolve e aprender* (sic)

7.2.OS DADOS COLETADOS DO 9º ANO

A pesquisa de opinião aplicada com os alunos do 9º ano aconteceu na penúltima semana de novembro, duas semanas após a aplicação de *Meminó* – mesmo período que a pesquisa do 7º ano foi aplicada. Ao todo, todos aqueles que participaram do jogo estavam presentes durante a sondagem, isto é, vinte e um (21) discentes.

Com relação à primeira pergunta – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as peças de Meminó?* – um aluno deu nota 7, três deram nota 8, quatro deram nota 9 e treze deram nota 10 para as peças utilizadas no jogo. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, 61,9% dos pesquisados deram nota 10.

Gráfico 13 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre as peças de Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, oito dos alunos pesquisados comentaram algo sobre as peças do jogo, sendo que um deu nota 8, dois deram nota 9 e cinco deram nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que alguns alunos⁵⁵ expressaram em seus comentários:

Autumn: Todas as peças estão organizadas. (sic)

Dylan: O meu contato com as peças não foi difícil, pois tem a mesma mecânica de um dominó. O que se torna “chato” e o seu tamanho para o quantitativo de palavras/elementos que o jogo precisa passar. (sic)

⁵⁵ Os nomes utilizados são fictícios, uma vez que, além de não ter solicitado a assinatura dos alunos, não é de interesse da pesquisa identificar quem respondeu qual pergunta, já que seu foco é direcionado às opiniões sobre as características do produto em si e não aos seus jogadores.

Sobre a segunda pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as instruções de Meminó?* – um aluno deu nota 6, três deram nota 7, quatro deram nota 8, seis deram nota 9 e sete deram nota 10. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, 33,3% dos pesquisados deram nota 10 e 28,6% deram nota 9.

Gráfico 14 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre as instruções de Meminó



Fonte: autoria nossa.

Ainda, dozes dos alunos pesquisados comentaram algo sobre as instruções do jogo, sendo que um deu nota 6, outro deu nota 7, dois deram nota 8, quatro deram nota 9 e outros quatro deram nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que alguns alunos expressaram nos comentários.

Mari: *Deu para entender muito bem o que deve fazer no jogo (sic)*

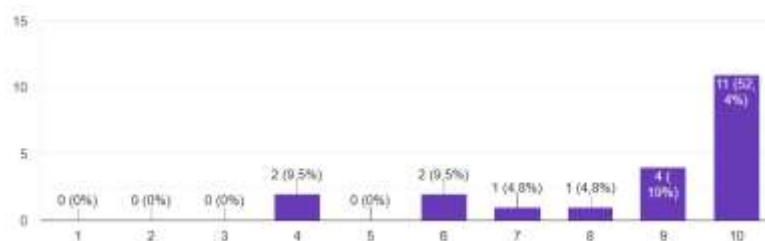
Dylan: *As regras de Meminó seguem o mesmo padrão do dominó, o que para quem já teve contato se torna facilmente captável. Entretanto o modo de explicar como primeira impressão é, muitas vezes, difícil de perceber. (sic)*

No tocante à terceira pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre a jogabilidade (maneira de jogar) de Meminó?* – dois alunos deram nota 4, outros dois deram nota 6, um deu nota 7, outro deu nota 8, quatro deram nota 9 e onze deram nota 10 à forma como o jogo pode ser lido por seus participantes. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, 52,4% dos pesquisados deram nota 10.

Gráfico 15 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre a jogabilidade de Meminó

3. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre a jogabilidade (maneira de jogar) de Meminó?

21 respostas



Fonte: autoria nossa.

Ainda, nove dos alunos pesquisados comentaram algo sobre a jogabilidade do jogo, sendo que um deu nota 4; outros dois, individualmente, deram nota 7 e 9, respectivamente; e seis deram nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que alguns alunos expressaram nos comentários.

Isra: *A jogabilidade foi ótima (sic)*

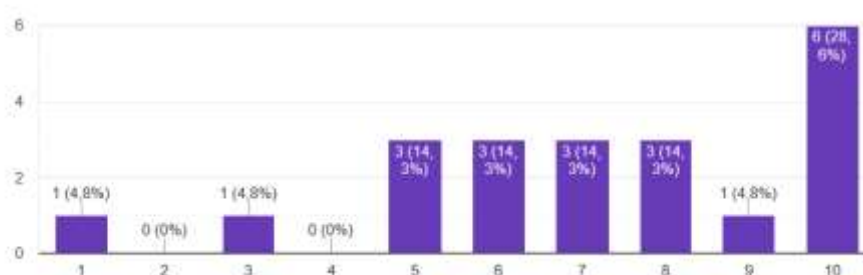
Iqbal: *Normal (sic).*

No que diz respeito à quarta pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre o grau de dificuldade de Meminó?* – um deu nota 1; outro deu nota 3; três deram nota 5, outros três deram nota 6, três outros deram nota 7, mais outros três deram nota 8; um deu nota 9 e seis deram nota 10 sobre quão difícil pode ser o jogo. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, houve um empate técnico entre aqueles que deram notas 5, 6, 7 e 8 (14,3% cada).

Gráfico 16 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre o grau de dificuldade de Meminó

4. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre o grau de dificuldade ao jogar Meminó?

21 respostas



Fonte: autoria nossa.

Ainda, sete dos alunos pesquisados comentaram algo sobre a dificuldade do jogo, sendo que um deles deu nota 1, outro deu nota 3, mais um deu nota 6, outro mais deu nota 7, dois deram nota 8 e um deu nota 10. A seguir, o que alguns alunos expressaram nos comentários:

Katie: *No início eu não entendi bem mas depois conseguir* (sic)

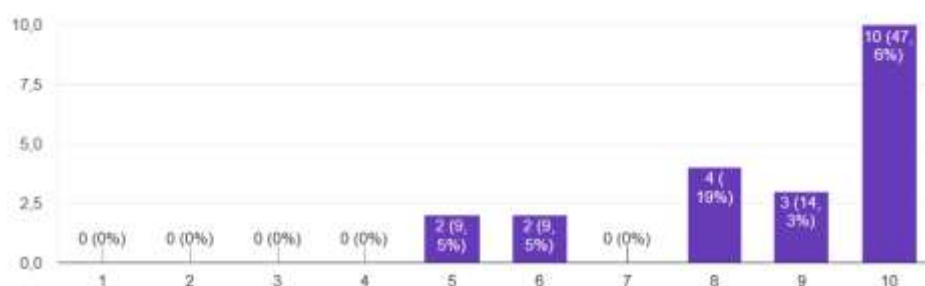
Louis: *É muito bom, porém é meio complicado.* (sic)

Por fim, com relação à quinta e última pergunta da pesquisa – *Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre aprender metáforas jogando Meminó?* – dois alunos deram nota 5, outros dois deram nota 6, quatro deram nota 8, três deram nota 9 e dez deram nota 10 sobre a dificuldade de aprender metáforas jogando o jogo. Dessa forma, considerando a maioria das respostas, percentualmente falando, 47,6% dos pesquisados deram nota 10 e 19% deram nota 8.

Gráfico 17 – Notas dadas pelos alunos do 9º ano sobre o aprendizado de metáforas com Meminó

5. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre aprender metáforas jogando Meminó?

21 respostas



Fonte: autoria nossa.

Ainda, cinco dos alunos pesquisados comentaram algo sobre o aprendizado de metáforas com o jogo, sendo que um deles deu nota 5, outro deu nota 8, outro mais deu nota 9 e dois deram nota 10 a esse aspecto. A seguir, o que alguns alunos expressaram nos comentários:

Ryan: *É bem legal aprender coisas novas, e aprender metáforas foi algo bem diversificado :)* (sic)

Chiara: *Algumas metáforas eu entendi outras tava muito complicado.* (sic)

7.3. ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, é importante ressaltar que, ao fazer um estudo sobre os dados coletados, levarei em conta os aspectos qualitativos presentes tanto nos *feedbacks* dado pelos professores na pré-testagem de *Meminó* quanto nos comentários da pesquisa de opinião aplicada com os alunos pós-jogo, sem desconsiderar, ainda, os valores quantitativos dessa sondagem.

Iniciando esta análise, no tocante às peças de *Meminó*, tanto em sua fase de pré-testagem com os professores de Língua Portuguesa quanto em sua aplicação com os alunos do Ensino Fundamental, houve uma crítica sobre suas características físicas, principalmente no que diz respeito ao seu tamanho. Como informado a um dos docentes, há sim a possibilidade de as peças do jogo serem impressas em uma dimensão maior. De maneira geral, o produto pode ser impresso em qualquer tamanho ou tipo de papel (a depender de cada impressora a ser utilizada). No caso do material que foi utilizado para a aplicação com os alunos, optei por utilizar um com características que levassem em conta o fator custo-benefício para sua execução, já que idealizei um produto que não desse um ônus financeiro significativo para o professor ao confeccioná-lo. Assim, dei prioridade à confecção de peças em um tipo de papel mais resistente e de custo acessível – *supremo* – e que, ao mesmo tempo, otimizasse a visualização dos textos impressos nele, sem desconfigurar o tamanho do que se espera de um “dominó”.

Vale salientar que, em *Meminó* (assim como em um dominó clássico), as peças não podem ser muito grandes, pois os jogadores recebem, inicialmente, sete delas para jogar no início. Caso a dimensão das peças fosse maior (como cartas de baralho), a jogabilidade, durante as partidas, poderia ser prejudicada, uma vez que os alunos não poderiam segurá-las tão facilmente e, ainda, seu tamanho poderia comprometer o espaço necessário para jogar o jogo.

Apesar da crítica, na prática, o que pude perceber foi que o tamanho das peças não dificultou nem o manuseio delas, nem a jogabilidade durante as partidas. Ademais, pude notar também que problemas como interpretações de texto inadequadas não estavam relacionadas ao tamanho, formatação ou qualquer característica física do produto.

No que diz respeito às instruções do jogo, apesar de os dados quantitativos apresentados pelos alunos tanto da turma de 7º ano quanto de 9º ano apontarem pontos positivos, vale destacar que os discentes deste último nível sentiram uma necessidade maior de instruções mais detalhadas para, pelo menos, jogar a primeira rodada de *Meminó*. Ao entregar uma cópia com as instruções e regras do jogo para os estudantes do 7º ano, por exemplo, suas dúvidas foram mais voltadas à interpretação textual dos memes e não como jogá-lo em si. No caso dos alunos

do 9º ano, a opinião de *Dylan*, por exemplo, coletada durante a pesquisa de opinião, reflete a necessidade de maior detalhamento das instruções por parte do professor oralmente, pois a ausência de algum material explicativo escrito sobre *Meminó* para aqueles que nunca o jogaram pode comprometer sua execução.

Assim, a compreensão do funcionamento do jogo, isto é, seus movimentos e regras, são essenciais em casos que alunos nunca tenham tido contato com ele, para que sua fluidez aconteça de forma adequada. Levando-se em conta que *Meminó* foi criado, também, para um momento mínimo de cinquenta (50) minutos de aula de Língua Portuguesa, é importante que o professor, ao utilizar o jogo, explique as instruções aos seus alunos de maneira clara e objetiva para que o material pedagógico seja aproveitado em seu máximo, uma vez que o produto é, em geral, uma ferramenta para ratificação de aprendizagem que envolve a leitura – a qual requer tempo para ser realizada, principalmente por alunos que não possuem o hábito de ler.

Retomando a análise sobre a aplicação do jogo com os alunos do Ensino Fundamental, foi possível notar que, a partir da segunda rodada de jogo, as dúvidas sobre como jogar *Meminó* já não eram tão recorrentes; algo que analiso como consequência de um ou dois motivos: (1) as instruções de jogo foram explicadas de maneira adequada para sua compreensão (principalmente para os alunos de 7º ano, aqueles que receberam papéis com as instruções de jogo impressas) e/ou (2) o jogo é minimamente intuitivo, ao ponto de os próprios alunos entenderem como jogá-lo de maneira autônoma.

Mesmo assim, por mais intuitivo que seja *Meminó*, não se descarta a necessidade de orientações por parte do professor para jogá-lo através de suas instruções (explicadas de modo oral ou escrito), uma vez que tal atitude otimiza, ainda, sua jogabilidade. Como relatado nas seções sobre as aplicações do jogo com os professores de Língua Portuguesa e com os alunos do Ensino Fundamental, quando os jogadores entendem a regra de que a única maneira de conectar as metades de uma peça de jogo com outra é lendo o que está escrito em cada uma delas, por exemplo, e não jogá-las de maneira aleatória, sua atenção aumenta e o critério para se jogar uma peça envolve aspectos relacionados não só à questão de interpretação textual, mas também à estratégia de jogo.

Outro aspecto importante que pôde ter contribuído para certas inadequações durante a interpretação dos textos presentes nas peças do jogo, foi o fato de, durante as partidas, os alunos se aterem a um ou outro elemento textual de maneira isolada, isto é, na tentativa de ganhar o

jogo rapidamente, certos discentes liam apenas a expressão do meme dissociada do contexto em que ela estava inserida, ou até mesmo a imagem dele.

Almeida (2018) refere-se à Capra (1996) ao afirmar que “*as propriedades de um todo emergem das relações e interações entre as suas partes, sendo que, quando o todo de um sistema é dissecado em elementos isolados, essas propriedades são destruídas*” (ALMEIDA, 2018, p. 302). Dessa forma, podemos entender que a leitura de um meme realizada tendo seu foco tão somente em torno do verbal, de uma imagem ou de qualquer outro elemento construtor de um texto multimodal, de maneira isolada, prejudica a sua interpretação adequada.

Como a maioria dos jogos que envolvem rivalidade entre seus adversários, é natural que jogadores pensem em maneiras de ganhá-lo tendo uma visão macro de suas jogadas e de seus adversários, antecipando, inclusive, seus movimentos, criando em suas mentes algo como um “plano de jogo”. Uma vez que *Meminó* tem seus fundamentos em bases cognitivas, penso na hipótese de que a leitura das expressões que instanciam as metáforas conceptuais por meio de seus esquemas imagéticos no jogo pode estimular também outros aspectos da cognição voltados às técnicas que seus jogadores podem utilizar para vencer as partidas.

Dessa forma, com uma jogabilidade positiva – de todos os alunos que participaram da pesquisa de opinião pós-jogo, 77,1% deram notas de 8 a 10 a esse aspecto (numa escala onde 1 representa *muito difícil* e 10 *muito fácil*) –, o desafio de jogar *Meminó* se torna mais atrativo não só por conta da existência de memes e expressões presentes no cotidiano dos jogadores nas peças, mas também por possibilitar que seus participantes, uma vez entendido o sistema de jogo, possa criar suas próprias estratégias. Tal fator pode ter corroborado, inclusive, com as respostas dadas pelos alunos ao serem perguntados sobre o grau de dificuldade de *Meminó*.

Considerando o número total dos dados coletados da pesquisa de opinião aplicada com os alunos do Ensino Fundamental, unindo os valores apresentados em ambas as turmas de 7º ano e de 9º ano do Ensino Fundamental, após jogar o jogo, 54,3% deles deram notas de 5 a 7 quanto ao grau de dificuldade de *Meminó* (numa escala onde 1 representa *muito difícil* e 10 representa *muito fácil*). Tais valores opinados pelos alunos demonstram que o produto segue um fator importante para manter o interesse e a motivação durante qualquer jogo: ele não pode ser nem muito fácil, nem muito difícil; mas sim desafiador.

Contudo, fazendo uma análise dos comentários dados pelos alunos sobre esse aspecto, segundo *Jack* e *Amika*, por exemplo, os memes presentes nas peças de *Meminó* foram as principais causas para um aumento na dificuldade do jogo. A hipótese para tanto pode ser o fato

de os alunos não terem trabalhado anteriormente com esse e outros gêneros multimodais com um foco em expressões metafóricas, já que, como expresso em seções anteriores deste trabalho, de acordo com Sweetser (1990), será a partir delas que a interpretação textual pode ser efetivada. Dito isso, *Meminó* levou em conta tais aspectos justamente pelo fato de considerar que quanto maior a exposição a eles, melhor será a interpretação textual de gêneros multimodais pelos estudantes (minimizando, assim, a problemática apontada no início deste trabalho).

Além disso, comentários como o de *Katie* ressalta que uma vez entendido o jogo como um todo, incluindo a necessidade de ler os memes com suas expressões metafóricas, resulta na fluidez dele. Ainda, comentários como o de *Louis* revela que a característica desafiadora do jogo não é algo negativo, pois, segundo o aluno, o jogo pode ser *meio complicado (sic)*, mas também é *muito bom (sic)*.

Opiniões positivas como as apresentadas pelos alunos na pesquisa de opinião corroboram com o fato de que *Meminó* pode ser utilizado como um bom recurso de aprendizado de metáforas e, conseqüentemente, melhorar a interpretação textual de gêneros multimodais (como memes) pelos estudantes. A maioria dos pesquisados deram notas acima de 5 a esse aspecto, sendo que mais da metade deles (57,2% dos alunos, considerando a soma dos dados coletados das turmas de 7º e 9º anos) deram notas 9 ou 10 ao jogo, demonstrando que ele pode ser mais um recurso pedagógico positivo para o professor de Língua Portuguesa em sala de aula.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciarei as linhas finais deste trabalho relembrando da problemática que motivou todo o estudo e ideias para que a concretização de *Meminó* fosse realizada. Primeiramente, para que qualquer tentativa de otimização do trabalho de um professor aconteça, independentemente da área, é necessário que ele volte o seu olhar para o público a quem ele serve: seus alunos. Muitas vezes, as respostas para a minimização e, até mesmo, a solução de determinados aspectos negativos que acontecem em sala de aula, em especial, os pedagógicos, são iniciadas a partir da curiosidade de buscar entender seu porquê.

Compactuo, assim, com a visão de Paulo Freire ao dizer que:

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002, p. 14)

É a partir do conhecimento das razões que levam às problemáticas de sala de aula que o professor melhorará o *status quo* em que ele vivencia cotidianamente. É necessário que ele se engaje, assim, na busca por identificar; analisar; definir critérios de análise e objetivos; ler, buscar hipóteses e alternativas para minimização dos problemas que ele percebe rotineiramente em sala. É preciso, então, estar disposto a realizar atitudes que o tire de sua zona de conforto e conceba a si mesmo como alguém que pode modificar não só o seu trabalho, mas também sua vida e de seus alunos para melhor.

Foi adotando essa postura de observar o meu contexto escolar que pude notar que a origem de meu trabalho e seu propósito estariam vinculados a algo que fosse significativo para os meus alunos e que pudesse otimizar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de outros colegas de profissão e seus discentes.

Partindo da minha problemática – a inadequação da interpretação de gêneros multimodais –, e a partir dos estudos realizados por mim no PROFLETRAS, pude perceber que novas teorias precisariam ser estudadas e analisadas, para que houvesse não só uma atualização sobre o que de diferente, teoricamente falando, poderia ser aproveitado para desenvolver o meu trabalho ao longo do mestrado, mas também porque certas situações requerem novas teorias e, por conseguinte, novas abordagens ao lidar com elas.

Dessa forma, fui direcionado para um campo científico do qual pouco tinha conhecimento e que, infelizmente, outros docentes ainda não sabem de sua existência. Na

Semântica Cognitiva, encontrei fundamentos teóricos que poderiam me auxiliar a não só entender o problema com qual me propunha a analisar, mas também a lidá-lo. A partir dos estudos direcionados às metáforas conceituais, pude ter, ainda uma nova percepção sobre a linguagem, a qual durante os meus anos de graduação (finalizados há quase uma década) não tinha tido qualquer contato. Entender que nossos atos linguísticos são intrinsecamente ligados às nossas experiências corporais, por exemplo, não era algo que até então tinha percebido.

Além disso, o fato de entender através das leituras feitas por mim sobre *semântica*, *esquemas imagéticos*, *base experiencial*, *metáforas conceituais*, *mapeamento* e afins me possibilitaram também a observar a língua não como um conjunto de formas e regras que tangem a abstração, mas sim como concretização de nossas experiências reais cotidianas com os outros e com o mundo, como se a língua fosse uma das maneiras de elaborar as experiências do corpo em palavras, sentenças, textos.

Creio que essa mudança de perspectiva ao enxergar a linguagem como um elemento mais “encorpado” e que precisa de contato para existir, motivou-me a pensar no produto pedagógico que proponho para o professor de Língua Portuguesa. *Meminó* segue princípios que lhe são tão fundamentais quanto o é para a linguagem: ele precisa de contato, diálogo, interação com o outro para poder ser jogado.

Como descrito ao longo deste trabalho, *Meminó* é um jogo de ratificação de aprendizagem para o ensino de metáforas com alunos do Ensino Fundamental. Seu foco está direcionado a esse aspecto linguístico pelo fato de estudos teóricos – como o de Sweetser (1990) – afirmarem que dedicar uma análise sobre as metáforas presentes em textos promove uma melhor interpretação deles por seus interlocutores.

Ainda com relação ao produto, levei em consideração o contexto profissional de boa parte dos professores de Língua Portuguesa (sem recursos digitais em sala para utilizar jogos virtuais e/ou tempo reduzido para poder formatar suas peças) e idealizei juntamente com o auxílio técnico do grupo de PIBITI do campus de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, o *Lexicon Games*, uma plataforma virtual que entregasse ao professor o produto *Meminó* sem a necessidade de um grande esforço para sua personalização e impressão. Vale lembrar que o *site Meminó* é gratuito e o único custo que o professor poderá ter com ele será relativo à impressão de suas peças, no material que ele desejar.

Levando o jogo para a sala de aula, o professor poderá trabalhar o ensino de metáforas com seus alunos em uma perspectiva mais aprofundada sobre o tópico, no viés da Linguística

Cognitiva; perspectiva essa que se difere daquela adotada pela abordagem prescritiva da gramática normativa, presente em boa parte das escolas públicas brasileiras. Um dos objetivos de *Meminó* é fazer com que os alunos tenham a percepção de que as metáforas são elementos importantes para compreender os textos presentes em gêneros multimodais, como o meme – o qual está presente nas peças do jogo. Além disso, esse material pedagógico busca contextualizar a linguagem a partir de expressões que são recorrentes nos atos linguísticos cotidianos dos alunos, aproximando-os à análise da língua a partir do que seus interlocutores efetivamente produzem e não supervalorizando uma única maneira de expressá-la como ideal linguístico (como acontece na gramática normativa). Tudo isso de maneira lúdica, simples e intuitiva em um produto que teve uma boa recepção tanto por professores e aprendizes de Língua Portuguesa, de acordo com a análise feita a partir dos dados coletados após a aplicação do jogo com eles.

Por fim, apesar de *Meminó* ter sido apresentado como um recurso didático para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, enfatizo que o jogo não se restringe única e exclusivamente à essa disciplina ou à essa etapa do ensino. Ao contrário, ele pode ser utilizado por professores de outras línguas adicionais – como o inglês ou espanhol – e, inclusive, em outros níveis escolares, como o Ensino Médio. Cabe inteiramente ao professor de línguas decidir, a partir de seus contextos escolares, para qual público ele irá direcionar *Meminó*, pois é ele a autoridade máxima em sala de aula para a tomada de decisões que venham a melhorar o ensino-aprendizagem de uma língua com seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Multimodalidade, cognição e complexidade: memes em foco. 2018. In: GABRIEL, Rosângela et. al. (Org.). *(Per)cursos (inter)disciplinares em Letras* – volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 299 – 315.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.
- _____, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. In: *Pesquisa nacional por amostra de domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2016*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/Analise_dos_Resultados.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- _____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB* [recurso eletrônico]. Brasília, DF, 2019.
- _____, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.
- _____, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- _____. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Cognitive linguistics*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004.
- DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. Nova Iorque: Oxford University Press, [1976] 2006.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: The MIT Press, 1985.
- _____. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

KRESS, Gunther. *Multimodality - a social semiotic approach to contemporary communication*. Nova Iorque: Routledge, 2010.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, [1980] 2003.

LAKOFF; George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

_____. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. *Metáforas Negras*. In: OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de (Org.). *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998

PLATÃO. *A república (ou da justiça)*. Bauru: Edipro, 2006.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEED-SE. *Currículo de Sergipe: integrar e construir*. Disponível em: <<https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2020

_____. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe*. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SHIFMAN, Limor. An anatomy of a YouTube meme. *New Media and Society*, Thousand Oaks: SAGE Publishing, v. 14, n. 2, p. 187-203, 2012

_____. Memes in a digital world: reconciling with a conceptual troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 3, p. 362-377, 2013.

_____. *Memes in digital cultural*. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1990.

Todos Pela Educação. *O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?*. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Prática de análise linguística sem ensino de gramática: reflexões e propostas. In: ATAÍDE, Cleber et al. (Orgs.). *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo, Blucher, 2017, pp. 299 – 318.

APÊNDICES

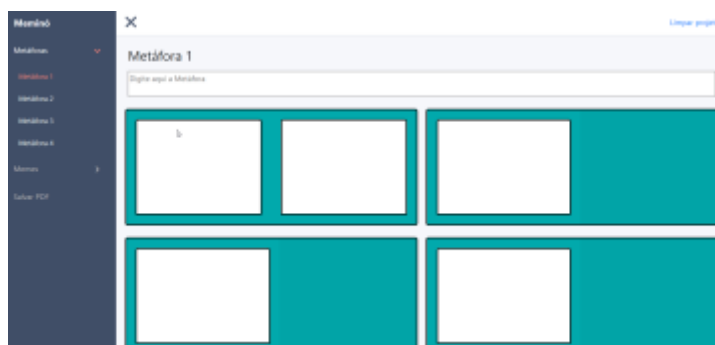
APÊNDICE I

TUTORIAL PARA A CRIAÇÃO DE UM MEMINÓ

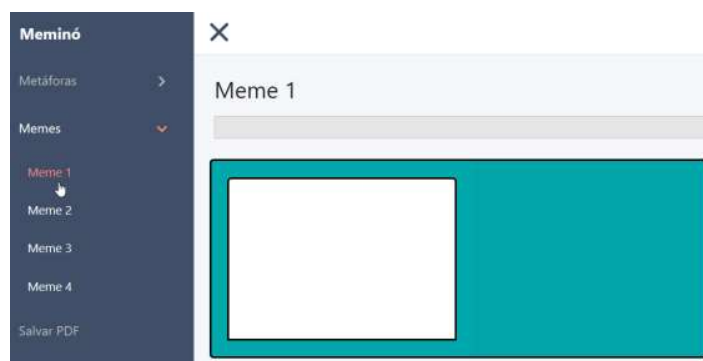
1. Acesse o portal <<http://memino.rf.gd>> e clique, na tela principal, em *Iniciar criação das peças*:



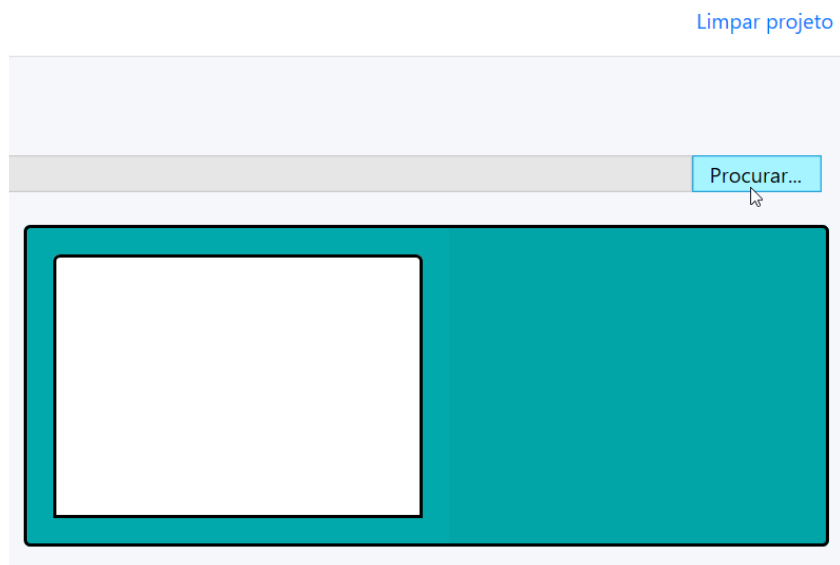
2. A tela a ser apresentada será a *Metáfora 1*:



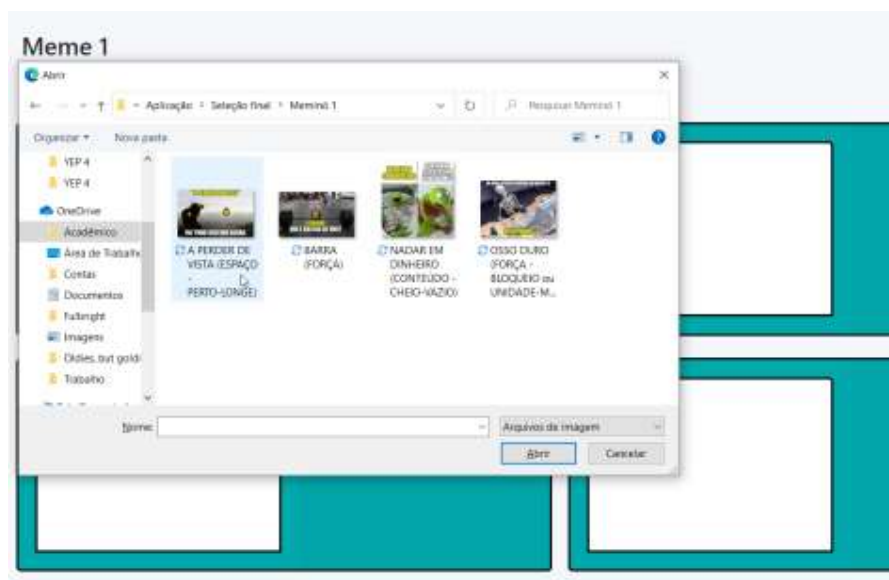
3. Clique na aba *Memes* → *Meme 1*, no lado esquerdo da tela:



4. Clique em *Procurar*, no lado direito da tela:



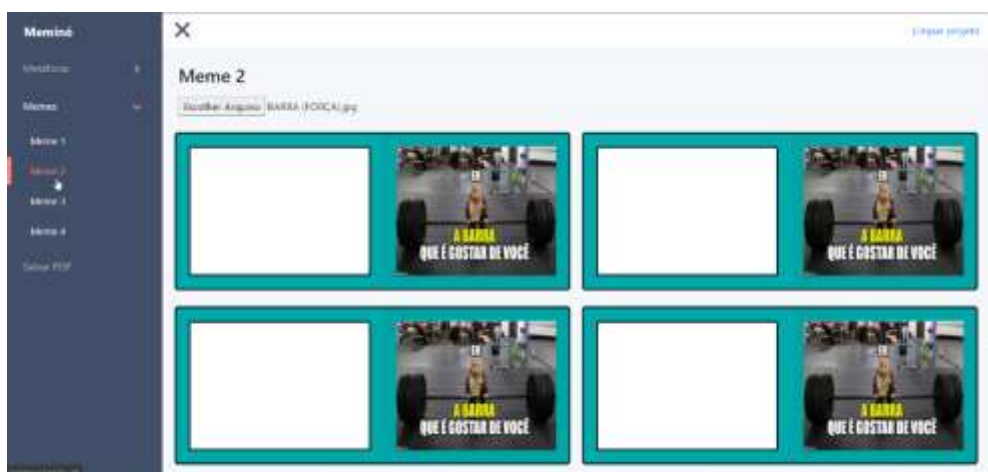
5. Em seguida, uma janela de seleção do computador irá se sobrepor à área de criação do jogo. Nela, selecione o arquivo do meme no local salvo em sua máquina e clique em *Abrir*:



6. Note que a última janela aberta anteriormente sumirá e o meme selecionado estará em algumas peças:



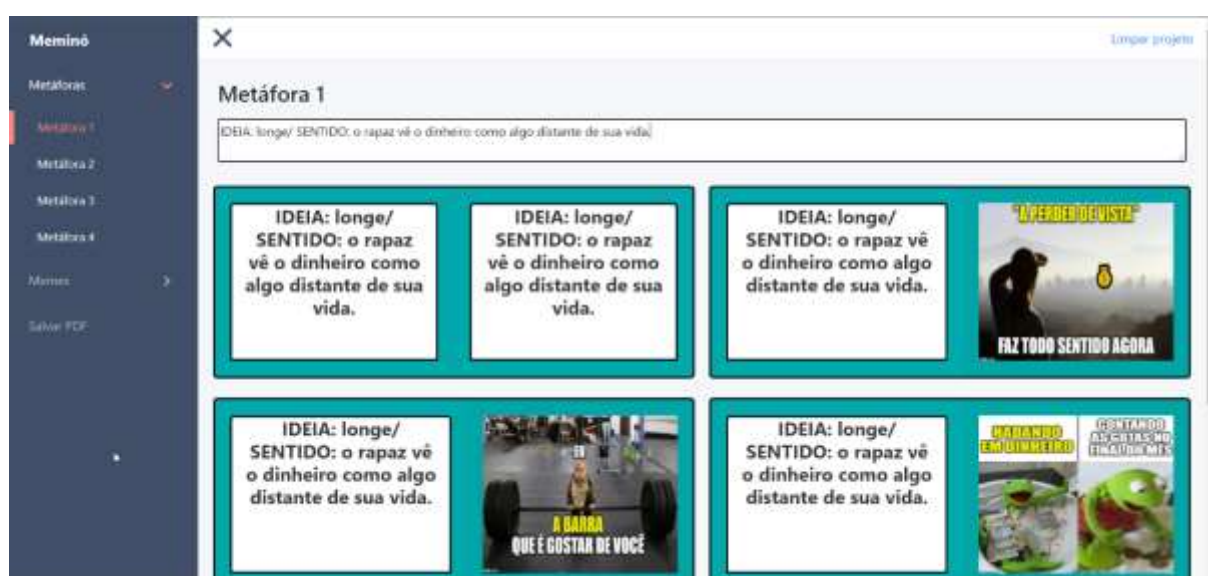
7. Para selecionar os demais memes para criar o jogo, faça o mesmo processo realizado anteriormente, agora, nas abas *Meme 2*, *Meme 3* e *Meme 4*:





8. Depois de selecionar todos os memes a serem utilizados no jogo, crie a metade das peças que conterá as possíveis leituras das expressões metafóricas presentes nos memes.

Clique na aba *Metáforas* → *Metáfora 1*, no lado esquerda da tela e digite a *IDEIA* (esquema imagético) passada pela expressão metafórica (seguindo a tabela de Croft e Cruse, 2004) em um dos memes selecionados e o *SENTIDO* que esse mesmo meme como um todo passa para o leitor:



9. Para digitar a *IDEIA* e o *SENTIDO*, respectivamente, das expressões metafóricas dos demais memes para criar o jogo, faça o mesmo processo realizado anteriormente nas abas *Metáfora 2*, *Metáfora 3* e *Metáfora 4*:

The image shows three sequential screenshots of the 'Meminó' application interface, illustrating the process of creating metaphors. Each screenshot displays a grid of six cards for a specific metaphor, with a sidebar on the left and a top bar.

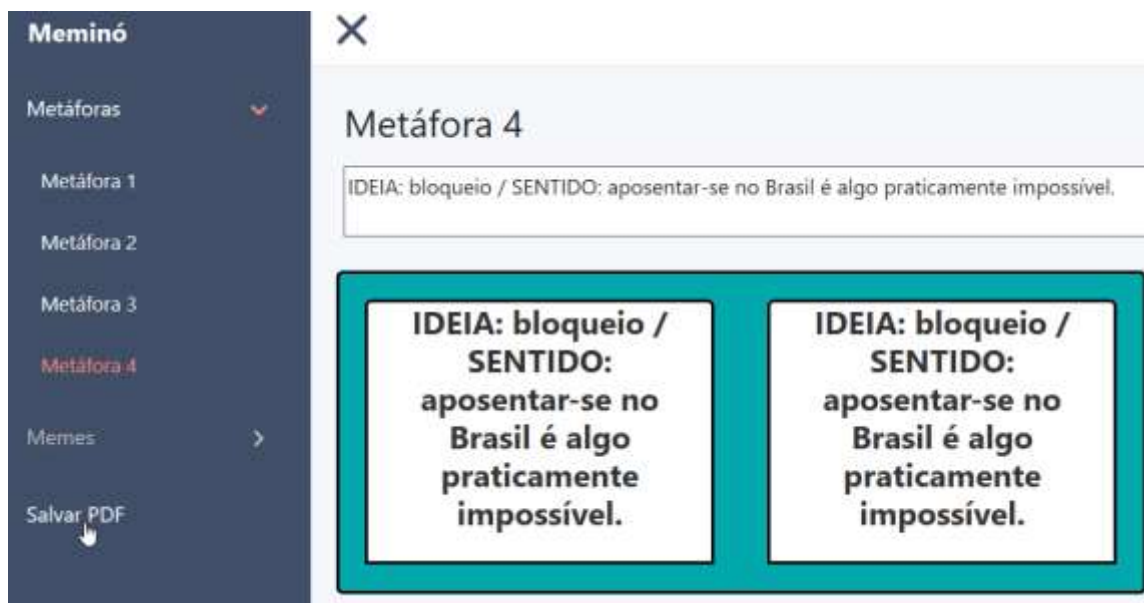
Metáfora 2: The cards contain the text: "IDEIA: habilidade/ SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil." The cards are arranged in a 2x3 grid. The top-right card features a meme image of a person with the text "FAZ TODO SENTIDO AGORA".

Metáfora 3: The cards contain the text: "IDEIA: cheio ou vazio/ SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim." The cards are arranged in a 2x3 grid. The top-right card features a meme image of a person with the text "FAZ TODO SENTIDO AGORA".

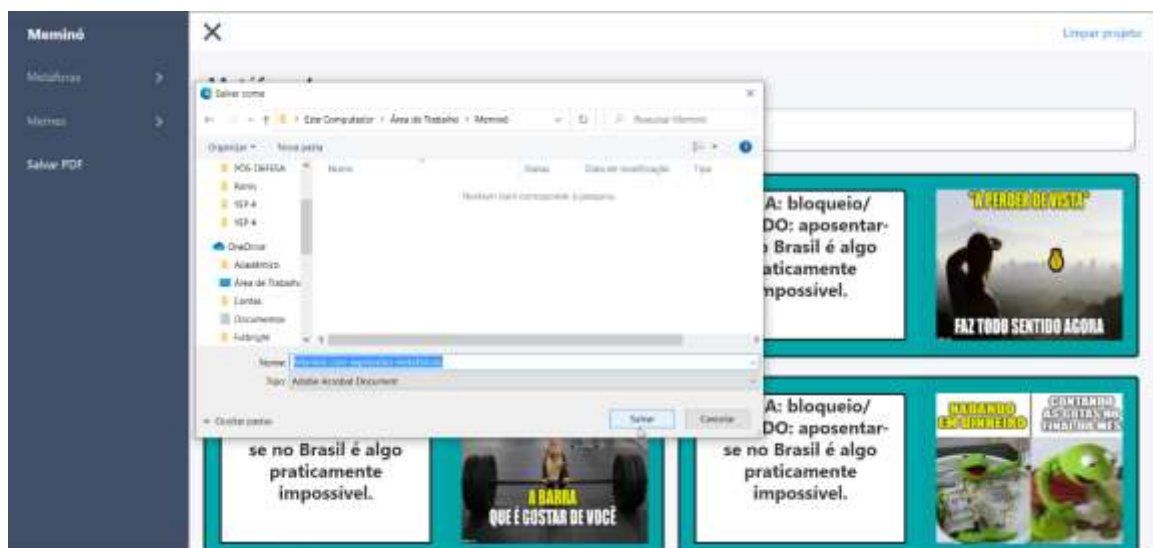
Metáfora 4: The cards contain the text: "IDEIA: bloqueio/ SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível." The cards are arranged in a 2x3 grid. The top-right card features a meme image of a person with the text "FAZ TODO SENTIDO AGORA".

10. Note que todos os espaços em branco das peças estarão preenchidos.

Para finalizar o processo de criação, clique em *Salvar PDF* (no lado esquerdo da tela, logo abaixo da aba correspondente aos *Memes*):



11. Uma janela de salvamento do computador irá, então, sobrepor à área de criação do jogo. Salve seu material onde melhor desejar e clique, logo após, em *Salvar*:



12. Após essa ação ter sido feita, um arquivo na extensão *PDF* será gerado, contendo as peças do jogo:

"A PERDER DE VISTA"



FAZ TODO SENTIDO AGORA

IDEIA: longe/
SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.

A BARRA QUE É GOSTAR DE VOCÊ



IDEIA: longe/
SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.

"A PERDER DE VISTA"



FAZ TODO SENTIDO AGORA

IDEIA: habilidade/
SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.

A BARRA QUE É GOSTAR DE VOCÊ



IDEIA: habilidade/
SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.

"A PERDER DE VISTA"



FAZ TODO SENTIDO AGORA

IDEIA: cheio ou vazio/
SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.

A BARRA QUE É GOSTAR DE VOCÊ



IDEIA: cheio ou vazio/
SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.

"A PERDER DE VISTA"



FAZ TODO SENTIDO AGORA

IDEIA: bloqueio/
SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.

A BARRA QUE É GOSTAR DE VOCÊ



IDEIA: bloqueio/
SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.

"A PERDER DE VISTA"



FAZ TODO SENTIDO AGORA



A BARRA QUE É GOSTAR DE VOCÊ






IDEIA: longe/
SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.



IDEIA: longe/
SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.



IDEIA: habilidade/
SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.



IDEIA: habilidade/
SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.



IDEIA: cheio ou vazio/
SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.



IDEIA: cheio ou vazio/
SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.



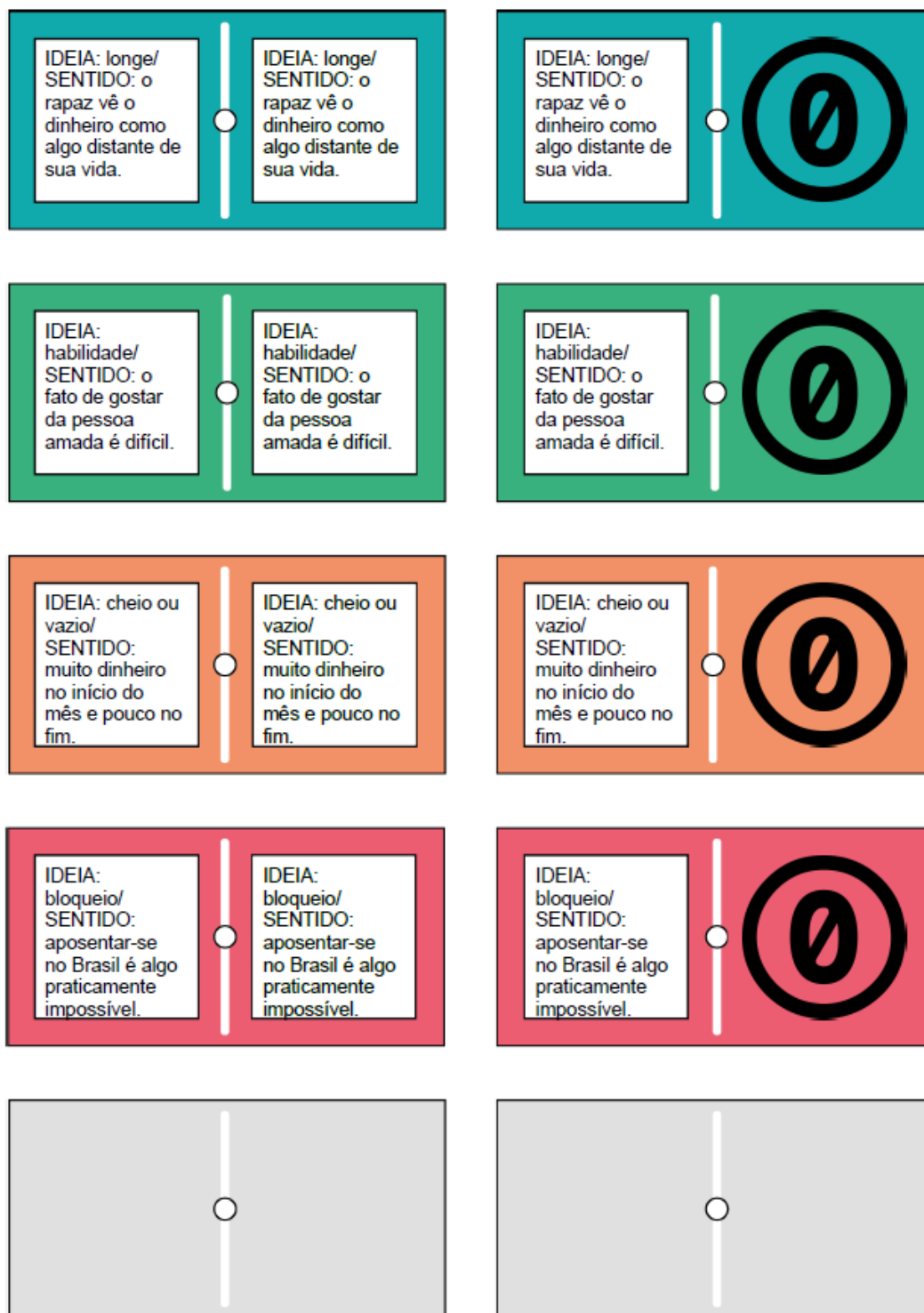
IDEIA: bloqueio/
SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.



IDEIA: bloqueio/
SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.



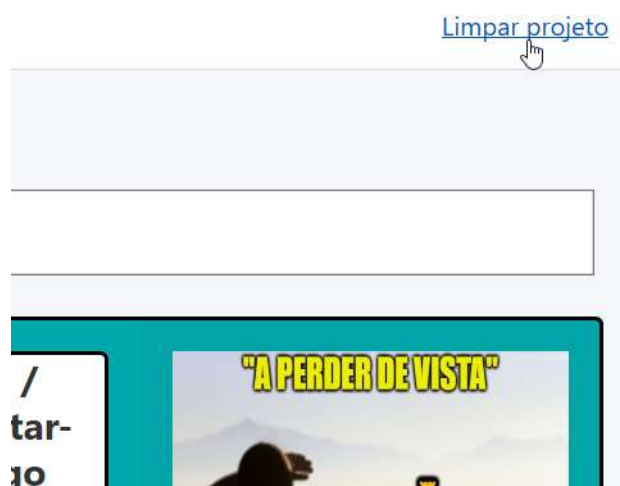


13. Além das 28 peças criadas para *Meminó*, duas outras em branco serão geradas, por uma questão de programação da ferramenta de criação, as quais podem ser descartadas:



- 14.** Caso queira fazer um novo jogo, basta voltar à tela de criação de *Meminó*, clicar em *Limpar projeto*, no canto superior direito da tela, e seguir o mesmo processo de criação indicado nos passos anteriores:



APÊNDICE II

QUADRO DE ESQUEMAS IMAGÉTICOS RESUMIDOS POR CROFT E CRUSE (2004)

ESPAÇO	cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro-periferia, contato
ESCALA	trajetória
CONTÊINER	contenção, dentro-fora, superfície, cheio- vazio, conteúdo
FORÇA	equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidade, bloqueio, desvio, atração
UNIDADE/ MULTIPLICIDADE	fusão, coleção, divisão, iteração, parte- todo, contável-não contável, ligação
IDENTIDADE	combinação, superimposição
EXISTÊNCIA	remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto, processo

APÊNDICE III

CONHECENDO MEMINÓ E COMO JOGÁ-LO

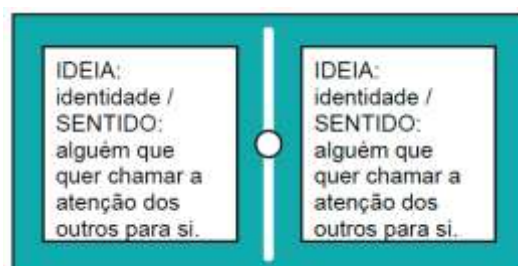
Meminó é um jogo inspirado no clássico *Dominó*, contendo o mesmo número de peças (28) e possui uma dinâmica similar. Para que ele aconteça, é necessário que existam algumas regras, as quais serão executadas a partir de cada tipo de peça que o jogador tenha em mãos.

O princípio base de *Meminó* é trabalhar com metáforas (ou expressões metafóricas) conceptuais presentes em memes.

Os tipos de peças disponíveis para os jogadores são:



Meme + Metáfora



Metáfora + Metáfora



Meme + Coringa



Metáfora + Coringa

Meminó pode ser jogado de 2 a 4 adversários, individualmente ou em pares (2, 3 ou 4 duplas em uma mesma mesa de jogo).

Quanto à distribuição de peças para os jogadores, inicialmente, é necessário que elas sejam viradas para baixo e espalhadas na mesa pelos próprios participantes:



Após isso, cada um dos participantes escolherá (ainda com as peças viradas para baixo) 7 peças. Em jogos de 2 ou 3 jogadores/duplas, o restante das peças será colocado ao lado da área de jogo, em um local chamado *fuço*:



Uma vez que suas peças tenham sido escolhidas, os jogadores as escondem de seu(s) rival(is) e a partida pode, então, ser iniciada.

Regras:

1. A metade com *Meme* em uma peça só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade com sua respectiva *Metáfora* ou *Coringa*, na posição horizontal;



2. A metade com *Metáfora* em uma peça só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade com seu respectivo *Meme* ou *Coringa*, na posição horizontal;



3. A peça *Metáfora* + *Metáfora* só poderá ser colocada junto a outra peça que contenha a metade de seu respectivo *Meme* ou *Coringa*, na posição vertical;



4. A metade com *Coringa* poderá ser colocada junto a qualquer metade de outra peça, na posição horizontal;



5. Caso na sua vez o jogador não tenha em mãos uma peça que possa ser jogada naquele momento, ele poderá pegar uma peça do *fuço* e colocá-la na mesa se ela se encaixar naquela jogada. Do contrário, ele permanece com a peça em mãos e *pinga*, passando a vez para o próximo adversário. Em jogadas que não haja o *fuço*, o jogador simplesmente *pinga*;
6. Em partidas com 3 ou mais pessoas, mesmo que um dos jogadores já tenha lançado todas as suas peças na mesa, o jogo continua até que não exista a possibilidade de mais jogadas (algo chamado de *jogo fechado*);

7. Ficam nas primeiras posições aqueles que tiverem nenhuma ou o menor número de peças em mãos, seguindo o esquema de pontuações a seguir:

COLOCAÇÃO	PONTUAÇÃO
1º	4
2º	3
3º	2
4º	1

APÊNDICE IV

BAREMA DE ANÁLISE QUALITATIVA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS AO JOGAR MEMINÓ

BAREMA DE ANÁLISE QUALITATIVA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS AO JOGAR MEMINÓ			
Mesa de jogo ____ com os alunos:			
QUESTÕES A SEREM FEITAS	RESPOSTAS		
O grupo de alunos seguiu as regras do jogo durante suas jogadas?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
O grupo de alunos leu, de fato, os textos presentes nas peças antes de conectá-las?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Houve alguma discussão entre os alunos sobre as interpretações das expressões lidas?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
O grupo de alunos conseguiu interpretar os memes a partir da <i>ideia</i> e do <i>sentido</i> das expressões nos memes?	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Houve algum/alguns aluno(s) do grupo que teve maior dificuldade para interpretar os memes e precise(m) de uma ação pedagógica do professor posteriormente? Qual(is)?			
Observações pontuais feitas pelo professor ao longo do jogo: 			

APÊNDICE V

CONJUNTOS DE MEMINÓS UTILIZADOS NAS APLICAÇÕES DO JOGO

MEMINÓ 1 – TECNOLOGIAS DIGITAS



eu quando vejo texto de 1 mês de namoro



IDEIA: identidade /
SENTIDO: alguém que quer chamar a atenção dos outros para si.



IDEIA: identidade /
SENTIDO: alguém que quer chamar a atenção dos outros para si.

eu quando vejo texto de 1 mês de namoro



IDEIA: compulsão. /
SENTIDO: situação de extrema irritação.



IDEIA: compulsão. /
SENTIDO: situação de extrema irritação.

eu quando vejo texto de 1 mês de namoro



IDEIA: objeto /
SENTIDO: conteúdo que causa repulsa, aversão, nojo.



IDEIA: objeto /
SENTIDO: conteúdo que causa repulsa, aversão, nojo.

eu quando vejo texto de 1 mês de namoro



IDEIA: objeto /
SENTIDO: algo totalmente negativo ao ponto de te deixar doente.

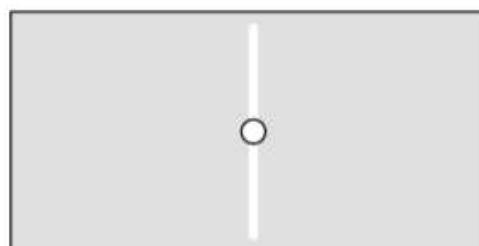
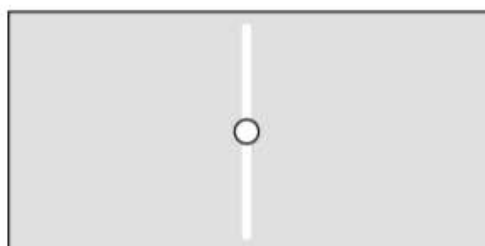
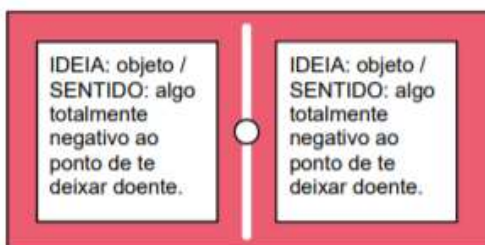
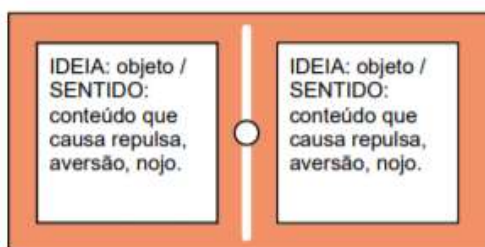
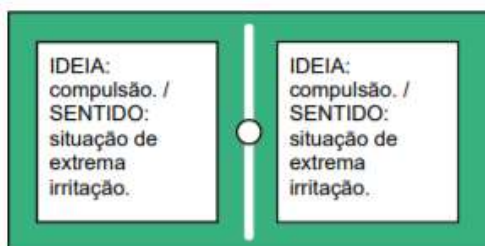
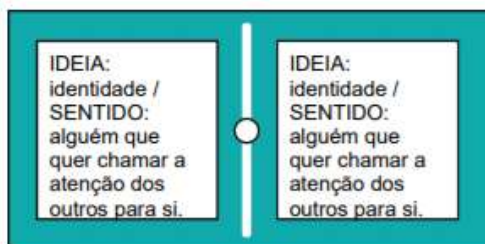


IDEIA: objeto /
SENTIDO: algo totalmente negativo ao ponto de te deixar doente.

eu quando vejo texto de 1 mês de namoro





MEMINÓ 2 – TRABALHO, CONSUMO E EDUCAÇÃO FINANCEIRA

	IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
	IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
	IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
	IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.
	
	IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
	IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
	IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
	IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.
	



IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.



IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.



IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.



IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.



IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.



IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.



IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.



IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.






IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.	IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.
---	---

IDEIA: perto-longe / SENTIDO: o rapaz vê o dinheiro como algo distante de sua vida.	
---	--

IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.	IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.
---	---

IDEIA: habilidade / SENTIDO: o fato de gostar da pessoa amada é difícil.	
---	--

IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.	IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.
---	---

IDEIA: cheio-vazio / SENTIDO: muito dinheiro no início do mês e pouco no fim.	
---	--

IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.	IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.
--	--

IDEIA: bloqueio / SENTIDO: aposentar-se no Brasil é algo praticamente impossível.	
--	--

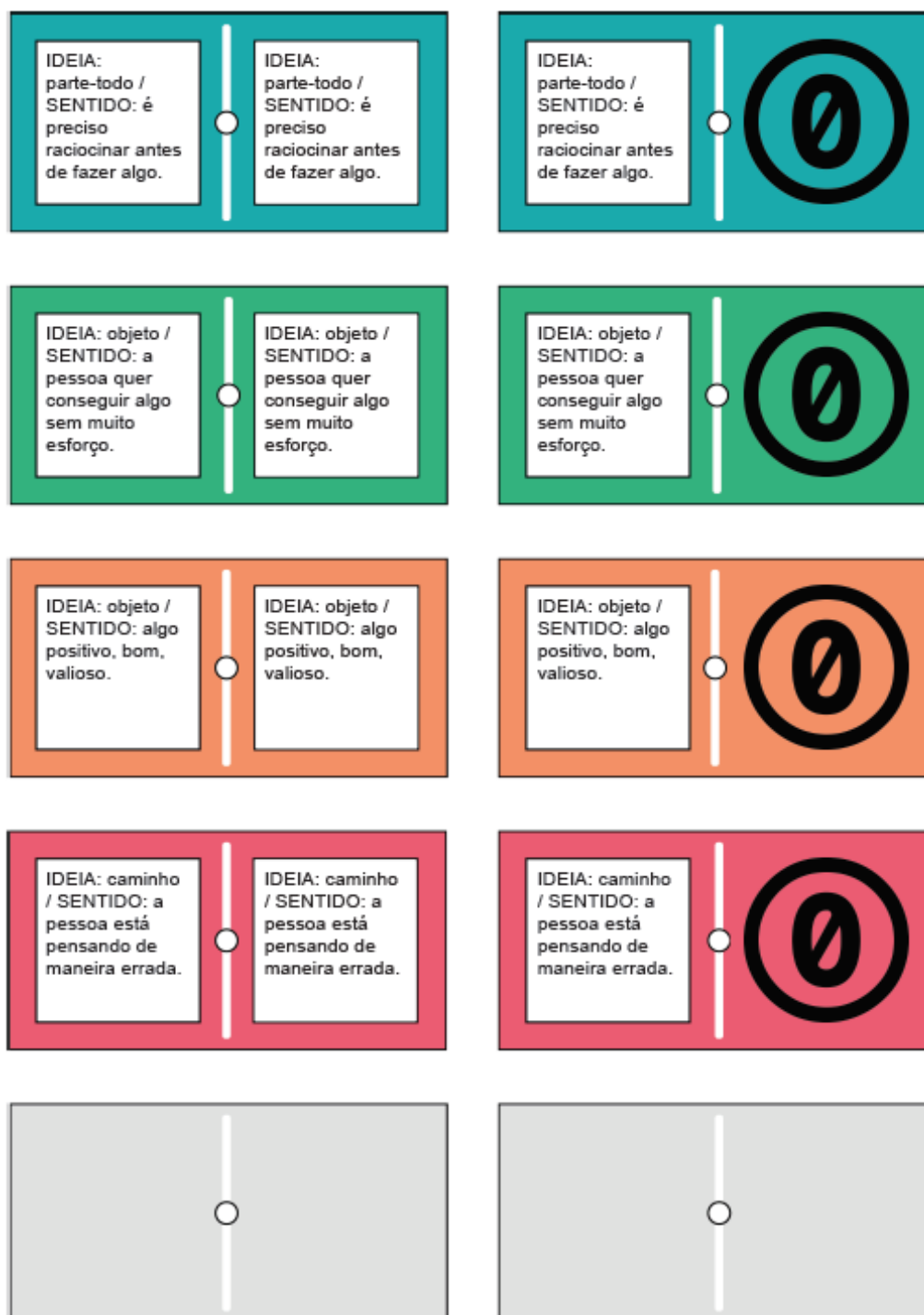
--	--

--	--

MEMINÓ 3 – TERMOS E EXPRESSÕES METAFÓRICAS UTILIZADAS PELOS ALUNOS EM SEU DIA A DIA

	IDEIA: parte-todo / SENTIDO: é preciso raciocinar antes de fazer algo.		IDEIA: parte-todo / SENTIDO: é preciso raciocinar antes de fazer algo.
	IDEIA: objeto / SENTIDO: a pessoa quer conseguir algo sem muito esforço.		IDEIA: objeto / SENTIDO: a pessoa quer conseguir algo sem muito esforço.
	IDEIA: objeto / SENTIDO: algo positivo, bom, valioso.		IDEIA: objeto / SENTIDO: algo positivo, bom, valioso.
	IDEIA: caminho / SENTIDO: a pessoa está pensando de maneira errada.		IDEIA: caminho / SENTIDO: a pessoa está pensando de maneira errada.

	IDEIA: parte-todo / SENTIDO: é preciso raciocinar antes de fazer algo.		IDEIA: parte-todo / SENTIDO: é preciso raciocinar antes de fazer algo.
	IDEIA: objeto / SENTIDO: a pessoa quer conseguir algo sem muito esforço.		IDEIA: objeto / SENTIDO: a pessoa quer conseguir algo sem muito esforço.
	IDEIA: objeto / SENTIDO: algo positivo, bom, valioso.		IDEIA: objeto / SENTIDO: algo positivo, bom, valioso.
	IDEIA: caminho / SENTIDO: a pessoa está pensando de maneira errada.		IDEIA: caminho / SENTIDO: a pessoa está pensando de maneira errada.
			



APÊNDICE VI

PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE MEMINÓ APLICADA COM OS ALUNOS DE 7º E 9º ANOS



Olá! Primeiramente, gostaria de agradecer por jogar *Meminó*. A sua colaboração tem sido muito importante para o desenvolvimento dessa proposta para o ensino de Língua Portuguesa.

Agora, gostaria que você pudesse me informar suas impressões sobre o jogo em si. Abaixo, seguem apenas 5 perguntas sobre ele. Vamos começar?

1. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa **péssimas** e 10 representa **ótimas**, qual é a sua opinião sobre **as peças** de *Meminó*?

Nota: _____

Comentários:

2. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa **péssimas** e 10 representa **ótimas**, qual é a sua opinião sobre **as instruções** de *Meminó*?

Nota: _____

Comentários:

3. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa **muito difícil** e 10 representa **muito fácil** , qual é a sua opinião sobre a **jogabilidade (maneira de jogar)** de *Meminó* ?

Nota: _____

Comentários:

4. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa **muito difícil** e 10 representa **muito fácil** , qual é a sua opinião sobre o **grau de dificuldade ao jogar** *Meminó* ?

Nota: _____

Comentários:

5. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa **muito difícil** e 10 representa **muito fácil** , qual é a sua opinião sobre **aprender metáforas** jogando *Meminó* ?

Nota: _____

Comentários: