



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



ROBERTO LOPES DOS SANTOS

**INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO: A LEITURA E A
INTERPRETAÇÃO DOS ELEMENTOS INTERTEXTUAIS DO
GÊNERO MULTIMODAL MEME COMO FERRAMENTA PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE**

São Cristóvão/ SE

2020

ROBERTO LOPES DOS SANTOS

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Ferreira Costa Bonifácio

São Cristóvão/ SE

2020

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

S237i Santos, Roberto Lopes dos
Intertextualidade e letramento : a leitura e a interpretação dos elementos intertextuais do gênero multimodal meme como ferramenta para a construção de um leitor competente / Roberto Lopes dos Santos ; orientadora Renata Ferreira Costa Bonifácio.– São Cristóvão, SE, 2020.
178 f. : il.

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

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Letramento digital. 4. Intertextualidade. 5. Memes. I. Bonifácio, Renata Ferreira Costa, 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 ERISVALDO SILVA SANTOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos onze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às dezesseis horas, na Sala de Reunião do DLEV, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado **ROBERTO LOPES DOS SANTOS**, composta pelas professoras doutoras: **LEILANE RAMOS DA SILVA** (Presidente da Banca), **TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO** (membro interno) e **ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO: A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DOS ELEMENTOS INTERTEXTUAIS DO GÊNERO MULTIMODAL MEME COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE**. A professora Leilane Ramos da Silva, na qualidade de presidente da banca, passou a palavra ao candidato, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição do mestrando, a 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:

- (X) APROVADO
() APROVADO COM RESTRIÇÃO
() REPROVADO

Parecer:

O Trabalho dialoga com a perspectiva endossada no PROFLETRAS a partir de uma escolha teórico-metodológica centrada em um gênero de interesse bastante atual, dinâmico e de aceitação na comunidade discente. Trata-se de uma contribuição efetiva à Educação Básica.

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”, 11 de fevereiro de 2020.

Leilane Ramos da Silva
LEILANE RAMOS DA SILVA
PRESIDENTE

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno
TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
EXAMINADORA INTERNA

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA
EXAMINADORA EXTERNA

ROBERTO LOPES DOS SANTOS

**INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO: A LEITURA E A
INTERPRETAÇÃO DOS ELEMENTOS INTERTEXTUAIS DO
GÊNERO MULTIMODAL MEME COMO FERRAMENTA PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas

Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas

Profa. Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

Universidade Federal da Paraíba – Departamento de Letras

São Cristóvão/SE

2020

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Antônia Martins Lopes, por ser meu exemplo maior de força, perseverança, resiliência e amor.

A minha esposa, Rosimery de Jesus Dias, por sempre me mostrar que há um lado positivo em tudo e por estar firme ao meu lado em todos os momentos dessa jornada.

Ao meu filho, João Pedro Dias Lopes, por me ensinar todos os dias como a vida é maravilhosa.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Renata Ferreira Costa Bonifácio, pela generosidade, conduta e competência sempre indefectíveis. Agradeço por toda compreensão a mim dispensada durante todos os momentos de dificuldade e pouco empenho. Agradeço muito pela significativa contribuição para o engrandecimento da minha prática docente.

Aos colegas mestrandos do Profletras, Dicson Soares e Erisvaldo, por todo auxílio e companheirismo durante o percurso do mestrado.

À amiga professora, Karoline Queiroz Correia Meneses, pela substancial ajuda na construção inicial deste projeto.

À amiga companheira de trabalho Prof^a. M^a. Maria Luciene de Moura, por todas as dicas durante a aplicação do projeto, por todo material dispensado e por todos os conselhos e incentivo nos momentos difíceis.

A todos os professores e professoras do Profletras por todos os momentos de imenso aprendizado.

À Força Maior que rege o universo, em toda sua grandiosidade, independentemente da nomenclatura atribuída, que sua presença em nossas existências nos envolva sempre de luz, paz, amor e sabedoria.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo promover o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, situado no município de Nossa Senhora do Socorro-SE, a partir da intertextualidade presente no gênero multimodal meme, contribuindo para a prática dos letramentos, letramento linguístico, letramento digital e multiletramentos. Observou-se, através de um teste diagnóstico, que os alunos da turma referida apresentavam um baixo nível de competência leitora e de percepção interpretativa para inferir sobre a intertextualidade presente nos textos lidos. Diante da inata aptidão dos alunos em utilizar a internet para diversos fins, como, por exemplo, socializar-se e buscar informações, definimos o gênero digital meme, muito apreciado entre os jovens, como o gênero textual a ser trabalhado. Para o tratamento da problemática foi desenvolvida uma Sequência Didática, a partir da sugestão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse modelo de SD está dividido em quatro fases: Apresentação da situação; Primeira produção; Desenvolvimento dos módulos e das oficinas e Produção final. A aplicação dessa sequência proporcionou aos alunos a possibilidade de aprender e discutir as situações que envolvem a tessitura do gênero digital meme, através dos aspectos da multimodalidade e da intertextualidade existentes no gênero. A pesquisa aqui desenvolvida teve referencial teórico-metodológico embasado nos postulados sobre Leitura, Letramento, Letramento Digital, Multiletramentos e Multimodalidade, em Soares (2003), Kleiman (2007), Marcuschi (2005), Botton (1998), Tapscott (1999), Rojo (2009), Dionísio (2007; 2011), Coscarelli (2007), Kleiman (2007) e Freitas (2010); sobre Leitor e Leitura, em Chartier (1998), Freire (2005) e Kleiman (2000); sobre Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, em Prensky (2001), Menezes e Santos (2017), Rodrigues (2012), Sampaio e Leite (1999), Santos, Beato e Aragão (2012) e Gomes (2010); sobre o Gênero Digital Meme, em Dawkins (1979), Recuero (2010) e Castro e Cardoso (2015); e sobre Dialogismo e Intertextualidade, em Bakhtin (2000), Kristeva (1974), Koch (1995; 2008) e Bazerman (2006); sobre jogos pedagógicos, em Huizinga (2000) e Lopes (2001). A aplicação da proposta pedagógica desenvolvida, proporcionou, para os discentes envolvidos, um desenvolvimento gradual da competência leitora e discursiva, bem como o acesso substancial às possibilidades de multiletramentos, presentes na construção do gênero digital meme e no reconhecimento dos elementos da intertextualidade. Desta forma, como resultado final, aponta-se um avanço significativo dos discentes enquanto leitores competentes e ávidos pela leitura dentro e fora da escola.

Palavras-Chave: Letramento; Letramento Digital; Multiletramentos; Intertextualidade; Meme.

ABSTRACT

The present study aims to promote the development of the reading competence of students in the 8th grade of Elementary School of the Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, located in the municipality of Nossa Senhora do Socorro-SE, based on the intertextuality present in the multimodal meme genre, contributing for the practice of literacies, linguistic literacy, digital literacy and multi-literacy. Observe, through a diagnostic test, that students in the class are presenting a low level of reading competence and interpretive perception to infer about the intertextuality present in the texts read. Given the data, students use the Internet for various purposes, such as, for example, socializing and searching for information, defining the genre of digital meme, which is very popular among young people, as the textual genre and being worked on. For the treatment of the problem, a Didactic Sequence was developed, based on the suggestion of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). This SD model is divided into four phases: Presentation of the situation; First production; Development of modules and workshops and final production. The application of this sequence provides students with the possibility to learn and discuss how situations involving a digital genre fabric, through the aspects of multimodality and intertextuality existing in the genre. The research developed here had a theoretical and methodological reference based on the postulates on Reading, Literacy, Digital Literacy, Multiliteracies and Multimodality, in Soares (2003), Kleiman (2007), Marcuschi (2005), Boton (1998), Tapscott (1999), Rojo (2009), Dionísio (2007; 2011), Coscarelli (2007), Kleiman (2007) and Freitas (2010); on Reader and Reading, in Chartier (1998), Freire (2005) and Kleiman (2000); on New Information and Communication Technologies, in Prensky (2001), Menezes and Santos (2017), Rodrigues (2012), Sampaio and Leite (1999), Santos, Beato and Aragão (2012) and Gomes (2010); on the Digital Genre Meme, in Dawkins (1979), Recuero (2010) and Castro and Cardoso (2015); and on Dialogism and Intertextuality, in Bakhtin (2000), Kristeva (1974), Koch (1995; 2008) and Bazerman (2006); on pedagogical games, in Huizinga (2000) and Lopes (2001). The application of the developed pedagogical proposal, offered to the participants involved, a gradual development of reading and discourse competence, as well as substantial access to the possibilities of multi-tools, present in the construction of the digital gender meme and without recognition of the elements of intertextuality. In this way, as a final result, a significant advance of the students is pointed out, while the authorized and advanced readers for reading inside and outside the school.

Keywords: Literacy; Digital literacy; Multiliteracies; Intertextuality; Meme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Meme Tony Ramos/Friboi I	41
Figura 2: Meme Tony Ramos/Friboi II.....	42
Figura 3: Meme Tony Ramos/Friboi III.....	42
Figura 4: Meme Kiko/Machado de Assis.....	44
Figura 5: Meme Capitu.....	45
Figura 6: Meme “Não sou capaz de opinar”.....	49
Figura 7: Esquema da Sequência Didática.....	56
Figura 8: Desempenho do CEPAFF na Prova Brasil 2015.....	62
Figura 9: Aspecto da sala de aula do 8º ano B.....	67
Figura 10: Aspecto da “sala de informática”.....	68
Figura 11: Título do vídeo exibido para a turma.....	69
Figura 12: Layout inicial da página de produção de memes.....	70
Figura 13: Momento da produção de um meme.....	70
Figura 14: Memes produzidos pelos alunos.....	71
Figura 15: Memes produzidos pelos alunos.....	72
Figura 16: Divisão das equipes.....	72
Figura 17: Duplas e memes.....	73
Figura 18: Registro da aplicação do jogo “Intertextualizando”.....	78
Figura 19: partes do jogo “Intertextualizando”.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades para o ensino de Língua Portuguesa.....	33
Quadro 2: Trabalho Proletras.....	52
Quadro 3: Trabalho Proletras.....	52
Quadro 4: Trabalho Proletras.....	53
Quadro 5: Trabalho Proletras.....	53
Quadro 6: Trabalho Proletras.....	54
Quadro 7: Escala de proficiência em Língua Portuguesa da Prova Brasil para os alunos do Ensino Fundamental.....	64
Quadro 8: Descritores (D) de habilidades e competências para as séries finais do Ensino Fundamental.....	65
Quadro 9: Etapas da Sequência Didática (SD).....	66
Quadro 10: Tabela de desempenho por atividade.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Amostragem de desempenho do aluno K.R.	82
Gráfico 2: Amostragem de desempenho do aluno E.H.	82
Gráfico 3: Amostragem de desempenho do aluno W.R.	83
Gráfico 4: Amostragem de desempenho do aluno F.S.	83
Gráfico 5: Amostragem de desempenho do aluno K.S.	84
Gráfico 6: Amostragem de desempenho do aluno J.M.	84
Gráfico 7: Amostragem de desempenho do aluno G.J.....	84
Gráfico 8: Amostragem de desempenho do aluno A.V.....	85
Gráfico 9: Amostragem de desempenho do aluno M.E.	85
Gráfico 10: Amostragem de desempenho do aluno W.R.....	86
Gráfico 11: Desempenho da turma – Atividade Diagnóstica.....	87
Gráfico 12: Desempenho da turma – Atividade Final.....	87

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPAFF – Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas

CP – Caderno de Atividades Pedagógicas

EF – Ensino Fundamental

GNL – Grupo de Nova Londres

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

UFS – Universidade Federal de Sergipe

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Leitura e Letramentos	27
2.2 A Intertextualidade na Construção Textual.....	35
2.3 O Meme, a Intertetxualidade, os Multiletramentos, a Recontextualização e a Ressignificação.....	40
3. O ESTADO DA ARTE.....	51
4. METODOLOGIA.....	54
4.1 Contextualização do colégio e dos envolvidos na pesquisa.....	57
5. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	65
5.1 Descrição das etapas de aplicação da SD.....	66
5.2 O jogo “Intertextualizando”	74
5.2.1 Organização do jogo.....	76
6. RESULTADOS OBTIDOS.....	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	93

APÊNDICES.....	100
-----------------------	------------

.

ANEXOS.....	176
--------------------	------------

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui desenvolvida, sob o título “Intertextualidade e Letramento: A leitura e a interpretação dos elementos intertextuais do gênero multimodal meme como ferramenta para a construção de um leitor competente”, tematiza sobre as possibilidades de aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos do 8º ano B do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, através do conhecimento da estrutura do gênero meme.

Esse gênero digital emergente, bastante utilizado na comunicação virtual hodiernamente, é deveras apreciado pela geração de Nativos Digitais, da qual nossos jovens alunos são partícipes. Ignorar que temos, em nossas salas de aula, alunos versados no universo virtual, que se comunicam, divertem-se, relacionam-se e buscam conhecimento através da internet é um imenso erro, e, se esse erro ocorre dentro da escola, ele se torna um erro maior ainda.

Mas uma coisa certa você sabe com certeza: esses garotos são diferentes. Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem um com o outro de maneiras diferentes das suas quando você era da idade deles. Eles leem *blogs* em vez de jornais. Com frequência se conhecem *online* antes de se conhecerem pessoalmente. Provavelmente nem sabem o que é um cartão de biblioteca, que dirá terem um; e, se o tiverem, provavelmente nunca usaram. Eles obtêm suas músicas *online* em vez de comprá-las em lojas de discos. Mais provavelmente enviam uma Mensagem Instantânea em vez de pegarem o telefone para marcar um encontro mais, à noite. Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conhecem nenhum modo de vida diferente. (PALFREY; GASSER, 2011, p.12)

Diante dessa realidade, o papel da escola em não só acolher, mas também de conseguir acompanhar e entender quem é esse jovem, Nativo Digital, que está em nossas salas de aula, é crucial. As tecnologias digitais, tão comuns para eles, podem, e devem, fazer parte do ambiente escolar, presentes, sempre que possível, nas atividades e projetos desenvolvidos para o processo de ensino-aprendizagem.

A relevância do ambiente virtual para a prática de leitura, em função da incomensurável pluralidade de gêneros textuais criados e/ou “adotados” pela internet, é indubitável, dado que os textos encontrados nesse universo apresentam, em sua constituição, múltiplas linguagens, dinamismo na veiculação e transmissão de informações

e a imensa possibilidade de diálogo com outros gêneros por meio de elementos verbais e não verbais.

Em pleno momento da tecnologia digital, os livros são vistos cada vez mais com desinteresse pelos jovens, fato este comprovado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2017), que avalia o grau de aprendizagem dos estudantes ao término do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Em sua última pesquisa, o SAEB (2017) explicitou que, após 12 anos de escolaridade, por volta de 70% dos discentes terminam o ciclo da Educação Básica sem ter conseguido ler e/ou compreender um texto simples.

Segundo a pesquisa¹, a condição insuficiente do nível de conhecimento proficiente em Língua Portuguesa é de 39,32% para o 5º ano do Ensino Fundamental; de 60,51% para o 9º ano do Ensino Fundamental; e de 70,88% no 3º ano do Ensino Médio. Ainda, conforme o SAEB (2017), as dificuldades dos estudantes na disciplina de língua portuguesa são geradas pela falta de competência para encontrar informações explícitas nos diversos gêneros textuais. Esses percentuais mostram o quão precário está o grau de aprendizagem em Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao nível insatisfatório de efetivação de práticas de leitura proficiente, que possam habilitar os alunos a compreender e assimilar um texto.

Ao relacionarmos os dados desta pesquisa ao modelo de ensino de língua portuguesa nas escolas, que, em muitos casos, atribui à leitura dos gêneros textuais apenas a condição de ser um pretexto para o ensino de regras gramaticais. Percebe-se que esse tipo de uso do texto tornou-se insuficiente para aproximar os estudantes do universo da leitura de maneira satisfatória; criando, a partir dessa mecanização da leitura, um formato incapaz de promover o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, tão importantes para o bom desempenho em avaliações como a do SAEB, por exemplo; e, para além dessa condição, ajudar a formar cidadãos críticos e capazes de entender o mundo a sua volta.

O ato de ler não deve se limitar exclusivamente à estrutura do texto. Sobre esta perspectiva, Yunes e Ponde (1988, p. 58-59) propõem:

[...] ler é – além da “atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui – a relação que o leitor estabelece com a própria experiência”, através do texto. Assim envolve aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-

¹ Disponível em:

https://qedu.org.br/brasil/aprendizado?gclid=CjwKCAiAx_DwBRAfEiwA3vwZYqwfKGQG5C3vKaf5nTB00_mqNBZ_tOvzPZLM1dRJFUQWLoh26YmENhoCwnoQAvD_BwE

se, concordar ou discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar). Há, portanto, diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo.

Diante do exposto, percebe-se que os processos que envolvem o desenvolvimento da prática leitora em sala de aula necessitam de novas abordagens. O investimento em um ensino inovador, que possa, por exemplo, privilegiar a tecnologia no processo de prática leitora, tornou-se uma pauta cada vez mais necessária nas escolas. E essa necessidade, inclusive, já foi estabelecida para a escola através das instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A BNCC do Ensino Fundamental é um documento orientador para os currículos das escolas brasileiras. Em sua parte destinada ao campo das linguagens, mais precisamente no componente Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, as orientações trazem uma proposta de um ensino voltado ao aprofundamento da reflexão crítica, como forma de possibilitar aos estudantes uma “maior capacidade de abstração” (BRASIL, 2018, p. 64). Em outras palavras, privilegiar a formação de sujeitos pensantes, dotados da capacidade de refletir sobre as diferentes questões existentes na sociedade.

Para isso, a BNCC aponta para a necessidade de proporcionar ao aluno um “meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (BRASIL, 2018, p. 64).

Partindo desses pressupostos, o componente Língua Portuguesa da BNCC irá dialogar com outros documentos reguladores da educação básica, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já indicavam, para a Educação Básica, uma renovação e uma atualização das propostas das práticas de linguagem, através do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), já que as escolas, segundo os PCN's (BRASIL, 2000), precisam prover o acesso às tecnologias para os discentes, tornando, assim, o ensino atualizado, e a metodologia de ensino praticada em sala de aula inovadora.

Dentro desse contexto, situa-se o conceito de multiletramentos, que, segundo Rojo (2012, p.13), está relacionado às multiplicidades presentes na sociedade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Os multiletramentos, segundo a autora (2012, p.13), são “interativos; [...] são colaborativos; estes textos fraturam e transgridem as

relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)”.

É a partir dessas multiplicidades que os textos multimodais estabelecem-se como meios para ofertar ao aluno o letramento de vários tipos de linguagem, condição esta que, conforme ROJO (2012, p. 19):

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

Dessa maneira, ao falarmos de multiletramentos, deveremos sempre considerar que o acesso aos avanços tecnológicos possibilitarão o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção dos textos contemporâneos, já que, conforme ROJO (2012, p.19), quando os letramentos tornam-se multiletramentos, “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação.”

Em adendo ao postulado da autora, Dionísio (2011, p.39) propõe que:

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados.

Diante do exposto, é indubitável propor que a prática de leitura de textos multimodais, ou multissemióticos, como o gênero digital meme, por exemplo, pode aguçar a capacidade de ler e interpretar com criticidade, pois exige do sujeito leitor um apuramento vital para uma plena compreensão em momento de leitura. Sobre esse panorama, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 141), no campo das habilidades destinadas à leitura e produção de texto nos anos finais do Ensino Fundamental, postula que se deve:

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.

O documento, em suas indicações de habilidades, aponta para a leitura e interpretação de gêneros multimodais digitais, que fazem parte do contexto social no qual os educandos estão intimamente envolvidos, mas que, por inúmeras razões, não são trabalhados adequadamente dentro da sala de aula.

Segundo Rocco (1999 *apud* KENSKY, 2003, p. 62), “o texto eletrônico é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, vinculado a um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido”.

Esse hibridização, que, segundo Marcuschi (2010, p. 29), “é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”, evidencia-se na constituição dos gêneros digitais, que surgem com as novas tecnologias, e permitem essa junção de oralidade e escrita, além de promover a integração em semioses dos signos verbais e não verbais e da sonoridade.

Essas características dos gêneros digitais tornaram-se vitais para a construção do processo de leitura e interpretação de textos, pois, como afirma Dionísio (2011, p. 134), “apenas a transmissão dos recursos verbais não se faz suficiente para a construção de um sentido mais global do fato narrado”. Diante dessa perspectiva, é impossível não atribuir à multimodalidade, existente nos gêneros digitais, o papel de modificadora das práticas de leitura e, obviamente, do perfil do leitor atual, que se encontra nas nossas salas de aula.

Para Dionísio (2010, p.164-165),

Consequentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento!

Para a autora, é preciso considerar que essa conexão de linguagens, presentes nos textos multimodais, modificou as possibilidades de leitura e produção de sentido, pois todas essas características relacionadas a gêneros como os memes, por exemplo, que fazem parte do universo digital, no qual estão inseridos os nossos educandos, tornou-se indubitavelmente necessária para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em nossos dias, visto que viabilizam não só letramentos, mas também multiletramentos.

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas, como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). (ROJO, 2012, p.23)

Cabe à escola e ao professor promover a inclusão desses gêneros multimodais em sala de aula, só assim haverá a possibilidade concreta de propor e construir, segundo ROJO (2012), uma *Pedagogia dos Multiletramentos*. Para tanto, como já explicitado, a escola necessita adquirir um olhar diferenciado em relação aos alunos que entram no Ensino Fundamental, os quais já nascem com as tecnologias à sua volta e aprendem a lidar com elas em todos os lugares, dentro e fora da escola, praticamente sem a necessidade de qualquer orientação prévia.

A escola necessita de uma modernização. Os projetos educativos devem ser remanejados para colocar o discente como o centro da aprendizagem, levando em consideração seu papel ativo no ato de aprender. Bem como se faz necessário que as instituições de ensino levem em consideração os diferentes estilos e modos de aquisição de conhecimento que surgiram com a modernidade, para tentar entender o que pode provocar o interesse e a motivação nos alunos.

É um fato que, com o fenômeno da globalização, o sistema de informação se tornou mais acessível a todos no mundo, pois, com o advento de ferramentas tecnológicas como a Internet, por exemplo, as possibilidades de interação virtual expandiram-se vertiginosamente, e hoje os discentes fazem parte de uma geração que vive conectada ao “universo digital”, seja pelo computador, tablet ou celular; eles passam a maior parte do tempo “plugados”, à procura de entretenimento, socialização e conhecimento.

Essa era de nativos digitais, conhecida como Geração Z, da qual fazem parte, segundo Ceretta e Froemming (2011), todos aqueles que nasceram entre meados de 1989 e 2010, são assim conhecidos porque conseguem compreender e interpretar as tecnologias com imensa facilidade e perícia. Essa geração desenvolveu uma cultura digital e passou a representar essa cultura ao longo da vida, pois é através dela que eles vivem

“mergulhados” nos mais diversos meios de informação e comunicação, como blogs, sites, redes sociais, etc.

Diante dessa realidade, o aluno da era digital desenvolveu uma grande aversão a métodos tradicionais de ensino, já que esses não conseguiram acompanhar a evolução tecnológica e, por isso, passaram a ser uma grande fonte de desinteresse para os estudantes, que preferem acessar a internet a abrir o livro didático, por exemplo.

Com isso, conseguir desenvolver os componentes curriculares de uma maneira diferenciada, que possa ser, para o educando da era digital, ao mesmo tempo, interessante e produtiva, é o grande desafio da escola, uma vez que, para a Geração Z, a aplicação e o ânimo para com os estudos seguem, a cada dia, para um caminho mais distante daquilo que a escola espera.

Um dos pontos mais delicados dessa questão envolve a leitura e a interpretação de textos durante as aulas, que, segundo Kleiman (1993) é trabalhada pelos professores e vista pelos alunos como algo “massacrante” e imposto pelos mestres. Essa imposição é deveras prejudicial para o desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula, pois exclui, na maioria das vezes, o trabalho com gêneros apreciados pelos discentes; gêneros estes que poderiam fornecer para o professor as mais diversas possibilidades de conhecer e aprimorar as potencialidades dos seus educandos.

O professor precisa conhecer os seus educandos. Conhecer sua cultura, sua origem social, suas dificuldades, para que, a partir dessas questões, ele possa aperfeiçoar as suas práticas de ensino em sala de aula. A escolha dos gêneros para a prática de leitura em classe precisa estar alinhada também com os anseios dos alunos, pois, assim, a leitura poderá ser concebida, segundo Rezende (1993, p. 18), “como possibilidade de abertura ao mundo e caminho para um conhecimento mais aprofundado do leitor sobre si mesmo.”.

O leitor utiliza na leitura o que já sabe o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2000, p.13)

Os problemas relativos à ausência de uma adequada prática de leitura durante as aulas compromete o desempenho dos alunos nas atividades e avaliações; essa condição pode ser comprovada ao serem analisados os resultados da Prova Brasil 2015, por exemplo.

Essa avaliação diagnóstica em larga escala, da qual participam as escolas públicas com pelo menos 20 alunos matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental das redes municipais, estaduais e federal, faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do MEC e contribui com seus indicadores para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No ano de 2015, os índices mostraram que, no 5º ano, apenas 50% dos alunos aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de texto, enquanto, no 9º ano, foram somente 30% dos alunos. Em 2017, os percentuais não sofreram grandes mudanças, chegando a 56% para o 5º ano e a 34% para o 9º ano (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2017).

A inclusão das novas tecnologias e a possibilidade de interação rápida e imediata, presente no mundo virtual, trouxe, para esse aluno nativo digital, a vontade de comunicar-se rapidamente, ou seja, o estudante não se prende a textos longos, pois ele está à procura de informações sucintas e rápidas, e no meio digital é assim que tudo funciona, de forma prática, rápida e sintética.

Segundo Marcuschi (2010, p. 13),

Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá.

A escola precisa aprender a aliar seus objetivos educacionais aos interesses dos educandos, quando as situações voltam-se para o meio virtual e suas possibilidades. O aluno que se nega à prática de leitura na sala de aula é o mesmo que convive todos os dias com uma imensa gama de gêneros textuais na internet.

Para Marcuschi (2010, p. 14),

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais.

A partir dessas premissas, este trabalho procura responder aos seguintes questionamentos: Como podemos reintroduzir o alunado de volta à prática da leitura? Como os meios digitais influenciam o tipo de leitura praticada pelos nativos digitais?

Como os gêneros textuais advindos da internet podem fazer parte das aulas de língua portuguesa?

Diante das indagações indicadas, a escolha do gênero meme foi estabelecida em virtude deste ser um gênero textual muito presente no cotidiano dos alunos, que compartilham nas redes sociais uma infinidade de tipos de memes e, além do compartilhamento, envolvem-se com a construção do gênero, de modo que precisam ler e atribuir-lhes sentido, pois os memes podem trazer em seu constructo assuntos diversos, como política, esportes, relacionamento, música, artes, cinema, estudo, moda, cultura digital, etc.

Meme é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música, etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

O conceito de "meme" teria sido criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins, em 1976, quando escreveu no livro *"The Selfish Gene"* (*O Gene Egoísta*) que tal como o gene, o meme é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo. Posteriormente, em 1999, Susan Blackmore deu maior abrangência ao conceito de meme, no livro *"The Meme Machine"*, quando afirmou que "um meme é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura" (BLACKMORE, 2000, p. 65).

O primeiro meme a ser utilizado na internet foi provavelmente criado em 1998 por Joshua Schachter, que, na época, tinha 24 anos e trabalhava no serviço de *weblog* chamado *Memepool*, onde vários usuários podiam postar *links* interessantes e compartilhar com as outras pessoas.

Por suas características e pela proximidade com os estudantes, os gêneros digitais podem e devem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa. Trabalhar a leitura e a interpretação de memes é proporcionar ao aluno a experiência de ter, como ferramenta para aquisição de conhecimentos linguísticos, um gênero que, além de ser muito conhecido e apreciado pelos educandos, apresenta uma estrutura rica em panoramas, como: diferentes tipos de linguagens, intertextualidades e inferências diversas.

Esses recursos ajudam no processo de ensino-aprendizagem do alunado e também atuam como amostra real e autêntica da língua ensinada. Sendo assim, buscaremos neste

trabalho discorrer sobre o gênero digital meme com vistas a sua utilização como possível ferramenta de aprimoramento das práticas leitoras e de interpretação textual a partir das características intertextuais que lhe são inerentes.

Diante do cenário exposto e aliado à proposta do Profletras de desenvolver meios para a promoção de uma prática docente significativa para os alunos e capaz de promover, nas escolas públicas do Estado, o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizado que possam atender às reais necessidades da escola moderna, através de projetos de pesquisa de cunho intervencionista, nascidos da constatação de problemas de aprendizado previamente diagnosticados, este trabalho de pesquisa tem como objetivo promover a ampliação da competência leitora dos alunos, desenvolvendo a habilidade interpretativa, por meio da intertextualidade presente no gênero multimodal meme.

Atrilados ao objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer estratégias eficientes de interpretação durante a leitura de textos multimodais;
- Promover multiletramentos a partir do estudo do gênero digital meme;
- Instruir o aluno a reconhecer os elementos intertextuais presentes nos textos;
- Constatar como se dá a construção das inferências pelo alunado;
- Incentivar a leitura, partindo de outros gêneros, como os digitais.

Este trabalho configura-se como uma ferramenta de incentivo e aprimoramento da competência leitora dos alunos, por meio da construção e aplicação de um Caderno Pedagógico (CP) que traz como estratégia de ensino-aprendizagem o estudo do gênero multimodal meme e de suas características intertextuais.

O trabalho com o meme e a intertextualidade, presente no CP, objetiva estabelecer uma maior relação de proximidade entre aluno e conteúdo didático, uma vez que a escolha do gênero meme deu-se pela proximidade que os alunos possuem com esse e outros gêneros digitais.

Sobre a intertextualidade, o CP estabelece como objetivo o reconhecimento das características intertextuais a partir da estrutura do meme, através do qual é possível trabalhar o conceito e os tipos de intertextualidade possíveis, no meme, e em outros gêneros textuais.

Espera-se que o trabalho com os memes e a intertextualidade, presentes no CP, possa ser um meio efetivo para o desenvolvimento de uma prática de leitura ativa e proficiente, não só para a turma escolhida para o projeto, mas para toda a escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A era digital trouxe mudanças importantes e perceptíveis para as pessoas na área das comunicações e na interação social. A internet promoveu uma enorme revolução nas formas de pensar e interagir com o mundo, diminuiu as distâncias entre as pessoas e permitiu que o acesso à informação fosse mais rápido e acessível.

Essas práticas digitais de comunicação e interação social conquistaram seu espaço dentro do processo educacional, a partir das inúmeras possibilidades de acesso ao saber que as tecnologias digitais possibilitaram ao estudante, de modo que as metodologias e os recursos utilizados em classe necessitaram de um aperfeiçoamento para que pudessem acompanhar adequadamente o desenvolvimento educacional do discente nativo digital.

Os Nativos Digitais são extremamente criativos. É impossível dizer se são mais ou menos criativos do que as gerações anteriores, mas uma coisa é certa: eles se expressam criativamente de formas muito diferentes daquelas que seus pais usavam quando tinham a mesma idade. Muitos Nativos Digitais percebem que a informação é maleável, algo que podem controlar e reconfigurar de maneiras novas e interessantes. (PALFREY; GASSER, 2011, p.15)

Segundo Prensky (2001), essa geração de jovens nativos possui como principal característica a capacidade de executar múltiplas tarefas. Conforme esse autor, o nativo digital não teme os desafios expostos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); o jovem dessa geração consome e vivencia as múltiplas possibilidades oferecidas pelos novos aparatos digitais.

Essas características providenciaram uma evidente independência para essa geração, que é capaz de aprender em poucos minutos uma gama considerável de aptidões voltadas às necessidades inerentes ao universo virtual. Esse potencial pode ser um fator extremamente edificante, se esses jovens forem devidamente orientados por tutores que possam compreender as potencialidades didáticas do universo virtual; bem como serem capazes de desenvolver meios para fazer desse vasto campo de possibilidades uma fonte inesgotável de conhecimentos pertinentes e engrandecedores:

Para eles, a tecnologia digital não é mais intimidadora do que um videocassete ou uma torradeira”, disse eu. Pela primeira vez na história, as crianças se sentem mais à vontade, são mais informadas e conhecem melhor que seus pais quando uma inovação é fundamental para a sociedade. E é por meio da utilização da mídia digital que a Geração Internet vai desenvolver e impor sua cultura ao resto da sociedade. *Baby boomers*, afastem-se. Essas crianças já estão aprendendo, brincando, se comunicando, trabalhando e criando comunidades de forma muito diferente da de seus pais. Elas são uma força de transformação social. (TAPSCOTT, 1999, p.10)

Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 24), “o mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem como aproveitá-las. Essas oportunidades possibilitam novas formas de criatividade, aprendizagem, empreendimento e inovação.”. A partir dessa conjectura, é prudente concluir que, de maneira indubitável, o uso das novas tecnologias, no ambiente de ensino-aprendizagem moderno, é capaz de fazer com que a sala de aula possa ser vista, pelo estudante, como um lugar mais atrativo, interativo e repleto de possibilidades, seja para o professor, que terá a tecnologia como uma aliada para suas atividades diárias; seja para o aluno, que poderá levar para a sala de aula todas as suas potencialidades de nativo digital.

Apesar de toda aptidão natural dos jovens para o que diz respeito ao manuseio das NTIC's – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, sabemos que há uma resistência e um grande despreparo dos professores quando o assunto é a aceitação e o uso das novas tecnologias em sala de aula. Uma grande parte dos alunos não desenvolve interesse pela forma tradicional de ensino, ainda vigente na escola, que, como critica Paulo Freire (2005), leva professor e aluno a serem vistos como meros objetos do processo educacional, o professor visto como o centralizador do conhecimento e o aluno como um ser vazio à espera de informações fragmentadas. Para o autor, esse cenário de superioridade e autoritarismos da educação tradicional é prejudicial para o aluno porque deixa de considerar o fato de que todos nós já possuímos saberes que devem ser aproveitados no ambiente escolar. Assim, conforme Freire (2005, p. 65):

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre

algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Por outro lado, a escola não fornece estrutura ou capacitação adequada para que o professor possa levar e utilizar as ferramentas digitais na sala de aula, fato que promove ainda mais o distanciamento entre o aluno ávido por tecnologia, o professor e a escola.

Tendo em vista a condição facilitada de acesso à informação em que os nossos alunos nativos digitais vivem, o professor não é mais o detentor de todo o conhecimento, este está sendo compartilhado cada vez mais amplamente devido à internet, que propicia o acesso e a divulgação de qualquer informação a todo o momento. Desta forma, o professor deve adequar-se a essa nova era, pois,

Os educandos cada vez mais entram nas salas de aula menos interessados em aprender, tendo apenas como estímulo o quadro e o giz, os professores devem além de buscar inovar em suas aulas utilizando-se de novos recursos como também motivar-se e prepará-los para que estes sejam próximos as suas realidades e que possam identificar o que foi inserido em sala com a sua vida fora dela. Não ensinar por ensinar e sim como um objetivo. (MENEZES; SANTOS, 2017, p. 3)

Nesse viés, favorecer o uso das TICs no ambiente escolar, objetivando promover inovações nos processos de ensino, passa a ser uma grande estratégia para reconduzir uma maior aproximação entre professores e alunos durante as aulas; pois, como afirmam MORAN *et al.* (2000, p. 63), “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”.

Todavia, a inclusão de recursos tecnológicos no ambiente escolar necessita de um planejamento capaz de viabilizar a introdução adequada das TICs na sala de aula. Por essa razão, projetos como este, desenvolvido e aplicado com os alunos do CEPAFF, tornam-se cruciais, já que partem da possibilidade de inclusão de novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem da escola, buscando promover uma aprendizagem mais significativa e a melhoria dos indicadores de desempenho da escola, sejam eles locais ou em larga escala.

Para Moraes (1997, p. 53), “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas

dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. Essas inovações nos processos de aprendizagem, sugeridas pela autora, foram vislumbradas durante todo processo de aplicação deste projeto.

Ao trabalhar com o gênero digital meme e com a intertextualidade, fator de grande valia para o aprimoramento de habilidades e competências leitoras, este projeto possibilitou a inclusão de uma inovação até então inexistente nas aulas de língua portuguesa do CEPAFF; ressignificando, para os discentes e para o professor, o momento das aulas voltado para o aprimoramento da prática leitora, uma vez que foi possível, juntamente com a turma, criar um ambiente de aprendizagem que buscou trabalhar a reflexão, durante todo processo de aplicação do projeto, valorizando o conhecimento, os anseios e as expectativas do alunado participante.

De acordo com Moran *et al.*,

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. (MORAN *et al.*, 2000, p.17-18)

Dessa maneira, torna-se de suma importância para a educação, nessa demanda por motivação dos nossos alunos, a implementação de uma política de inclusão digital nas escolas, pois seria um grande avanço para a utilização das TICs em sala de aula. Assim, os profissionais teriam a oportunidade de aprender a utilizá-las e, desse modo, atribuir aos conteúdos de suas disciplinas maior dinamicidade, modernidade e atratividade, fazendo com que os alunos possam desenvolver ainda mais, nesse novo ambiente de aprendizagem, as suas habilidades e competências durante as aulas de leitura e interpretação.

Nessa perspectiva, será possível promover um trabalho que possa capacitar os alunos para o desenvolvimento da leitura, da produção e tratamento das linguagens, possibilitando, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 65), a “ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.”

Ainda em seu texto introdutório à Língua Portuguesa, a BNCC indica que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos

letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Para o documento orientador, as práticas de linguagem não devem compreender apenas a metodologia convencional de leitura e escrita, através de gêneros impressos, uma vez que estão disponíveis nesta área novas maneiras de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” textos e informações (BRASIL, 2018, p.68). Surge, com essa abordagem, a necessidade de se considerar outros letramentos, entre estes o digital, que será agregado aos letramentos possibilitados pelos gêneros tradicionais já consagrados como “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso” (BRASIL, 2018, p. 69). Para a efetivação desse panorama, a escola deve:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p.69).

Para a BNCC, os leitores digitais, para além da capacidade de reconhecer e utilizar as TDICs, devem ser competentes e responsáveis para criar seu próprio ponto de vista crítico, reconhecendo os discursos, sejam eles quais forem, e assim conseguir produzir sentido acerca de seus conteúdos. Para essa perspectiva de formação, o documento norteador exemplifica que “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo.” (BRASIL, 2018, p. 69). Esse exemplo corrobora para confirmar o quanto se faz importante aliar o uso de gêneros digitais, como o meme, ao uso dos gêneros tradicionais no desenvolvimento das competências e habilidades leitoras.

Unido ao trabalho com as TDICs, a Base define em suas orientações que o componente de Língua Portuguesa precisa favorecer, na cultura digital, a diversidade cultural. Dessa maneira, a escola, além de explorar o cânone, precisa considerar “o

marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70), promovendo, a partir do acesso a essa diversidade cultural, um ensino mais democrático e capaz de proporcionar para os nossos educandos um maior contato com a riqueza cultural e linguística que nos cerca.

Desse modo, é preciso que, nos anos Finais do Ensino Fundamental, a formação de um jovem seja voltada para o desenvolvimento da sua autonomia crítica, a fim de que ele passe a interagir cada vez mais com o contexto que o cerca. É nessa fase que seus conhecimentos nas diversas áreas começarão a se aprofundar, uma vez que, nesse momento, o ensino do componente Língua Portuguesa ampliará o contato dos discentes com “gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, 136).

O documento ainda indica que “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018, 136).

A BNCC (BRASIL, 2018) salienta uma prática de leitura que possa atender às demandas sociais, e com a inclusão das tecnologias; poder favorecer o desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem múltiplos letramentos, ou seja, saber usar as práticas de linguagem em diferentes contextos, apropriando-se efetivamente da leitura e escrita no contexto social, pessoal e profissional.

É em concordância com essas perspectivas que a proposta deste projeto de pesquisa busca, a partir do trabalho com o gênero digital meme e a intertextualidade, contribuir para o aprimoramento da competência leitora dos alunos, uma vez que estimula o uso da tecnologia em sala de aula de maneira significativa através da conceitualização dos aspectos estruturais do meme, considerando o uso dos diversos tipos de linguagem presentes neste gênero, que é um grande *mix* de linguagens; das possibilidades de contextualização e de recontextualização que envolvem os aspectos sociais através dos quais os memes tornam-se tão populares, replicados e ressignificados, e da intertextualidade presente neste gênero, fenômeno que, segundo Bazerman (2007, p. 92), constitui “uma das bases cruciais para o estudo da prática da escrita”.

2.1 Leitura e Letramentos

Durante o século XX, o conceito de alfabetização foi sendo desenvolvido e disseminado, e hoje é considerado alfabetizado aquele que consegue decodificar e codificar letras e palavras. Assim, precisou-se de um termo que abarcasse muito mais que o sistema de decodificação da escrita, esta ampliação foi inclusive manifestada nos Censos:

A resignificação do conceito de alfabetização nos Censos

A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. (SOARES, 2003, p. 10)

Para a efetiva concretização da perspectiva apontada por Soares (2003), a leitura não pode ser estabelecida apenas como um processo de decifração do código linguístico, já que, como indicado pela autora, a leitura envolve fatores que vão além dos aspectos de decodificação do escrito. A prática de leitura deve proporcionar ao leitor a possibilidade de uma interação mais significativa com os gêneros textuais, que considere também o conhecimento de mundo do próprio leitor, possibilitando, dessa maneira, que a compressão e a interpretação dos textos possa ser trabalhada de maneira diversificada, mesmo durante a leitura coletiva de um mesmo texto, por exemplo.

Segundo Soares e Batista (2005, p. 32):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Desse modo, a prática de leitura não deve apenas dar ênfase aos processos sistemáticos que envolvem a língua. Ela deve proporcionar uma relação mais profunda com o texto, para que o leitor possa ler não só o explícito, mas o implícito também e

consiga apreender as intencionalidades existentes nos elementos discursivos, existentes na construção da mensagem do texto; saber ler e interpretar os elementos não verbais (imagens, figuras, desenhos, símbolos, etc.), dispostos na constituição dos diferentes gêneros textuais e conseguir estabelecer, a partir do conhecimento de mundo pertencente ao leitor, inúmeras inferências ao longo da leitura, “dialogando” com o texto e percebendo como os textos dialogam com outros textos.

O leitor competente deve ser capaz de se informar por meio de jornais, interagir, seguir receitas, criar discursos, interpretar textos de gêneros diversos e aplicar todas essas condições em suas práticas sociais. Ao desenvolvimento dessas competências leitoras, que levam o indivíduo a fazer inferências, a partir da leitura de textos diversos, podemos denominar Letramento.

Soares (2003, p. 50) designa então como Letramento “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”.

Dessa maneira, torna-se crucial que a leitura seja uma ferramenta diagnóstica, que possa, durante as práticas, constituir condições para que o leitor, em uma comunhão entre o seu conhecimento de mundo e as diversas vias de informatividade do texto, consiga construir aos poucos as condições para se tornar um leitor competente.

Sobre essa relação entre leitor e leitura, Chartier (1998, p. 7) coloca que:

A leitura é sempre apropriação, invenção produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Para o historiador francês, as práticas de leitura, ao longo da história, refletem a diversidade sociocultural da qual os leitores fazem parte, e essa condição nos mostra, sem sombra de dúvidas, como a leitura é deveras importante para entendermos o leitor e o meio social no qual ele está inserido.

A leitura sempre será uma construção que ultrapassará as linhas do próprio texto e se dará conforme as necessidades e expectativas do leitor em diferentes contextos. Chartier (2003, p. 173) afirma que, “uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for,

está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes”.

Segundo Kleiman (2007), o letramento tem como objeto de ensino os aspectos sociais e culturais da língua escrita. Assim, quando o professor escolher um gênero ou texto a ser trabalhado em sala de aula, deve estar atento a qual aspecto da língua escrita vivenciada naquela comunidade ela irá trabalhar. Kleiman (2007, p. 1) ainda complementa que

[...] a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)”.

Desse modo, é necessário considerar que, ao falarmos de letramento para esta geração de jovens educandos nativos digitais, deveremos, segundo Rojo (2012, p. 8), “visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural.”

Rojo (2012) aponta para a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos na escola moderna, pedagogia esta que foi proposta em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), formado por pesquisadores dos letramentos, que abalizou o termo “multiletramentos” para definir uma nova abordagem, a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para a participação social na vida pública, econômica e comunitária (NEW LONDON GROUP, [1996] 2006)².

A partir dessa perspectiva, apesar da relevância do letramento relacionado ao exame da linguagem verbal, a necessidade de se pensar novas formas de letramento e multiletramentos, para os nossos educandos, é evidente. Já que, no mundo atual, o envolvimento com os diversos letramentos, que as novas tecnologias podem proporcionar, está praticamente involucrado em todas as camadas sociais, e isso implica substancialmente na escolha dos gêneros textuais lidos por nossa comunidade, sejam arquivos digitais em formato PDF, mídias com linguagem mista, que podem compor a construção de gráficos e/ou tabelas, postagens em redes sociais, e-mails, e-books,

² Formado por dez pesquisadores dos letramentos, dentre os quais americanos, ingleses e australianos, denominado "The New London Group", o Grupo de Nova Londres - GNL, cidade do estado de Connecticut – EUA: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

hipertextos, memes, etc.; os gêneros digitais constituem, hodiernamente, a grande opção de leitura para a maioria dos indivíduos da era digital.

Bévort e Belloni (2009, p. 11) observam que:

Ao final do século XX, observa-se uma verdadeira “revolução tecnológica”, decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação. O conjunto das chamadas “indústrias culturais” (rádio, cinema, televisão, impressos) vive uma mutação tecnológica sem precedentes, com a digitalização que, embora longe de ter esgotado seus efeitos, já delineia uma nova paisagem comunicacional e informacional. Do ponto de vista dos usuários, tal mutação leva um nome: internet, e se realiza em uma máquina ao mesmo tempo incrivelmente complexa e ao alcance de todos nós: o computador, à qual se acrescenta toda uma gama nova de pequenos dispositivos técnicos relacionados com as telecomunicações: telefones celulares multifuncionais, Ipod, e MP3, jogos eletrônicos cada vez mais performáticos.

Desse modo, para que a leitura do aluno possa ser significativa dentro da sala de aula, o professor e a escola devem estar atentos a todos esses diferentes gêneros. Portanto:

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada. (KLEIMAN, 2007, p.1)

Os jovens vivem em um mundo cada vez mais globalizado, onde as possibilidades de interação social são imensamente diversificadas, pois o acesso às práticas sociais ligadas às tecnologias da informação e da comunicação está cada vez mais presente com a internet. Conforme Rojo (2009, p. 105):

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.

Ou seja, o docente deve entender quais os aspectos culturais daquela comunidade e, dessa forma, conseguirá averiguar quais tipos de textos podem ser trabalhados com os

alunos durante as aulas e será possível criar uma condição propícia para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem baseado nas leituras, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p.67).

Em sua organização para o Ensino Fundamental, a BNCC traz cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso). Segundo o documento (BRASIL, 2018, p. 28), “cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos”. Em meio às competências postuladas, a competência de número cinco mostra o foco do documento norteador para com as várias linguagens, sobretudo as linguagens relacionadas ao campo digital, como é possível observar abaixo:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

É possível constatar que, ao inserir o estudo da linguagem digital no currículo escolar, a BNCC prediz não somente a utilização das novas tecnologias da comunicação e informação, mas também o letramento digital, já que abrange tanto a condição da necessidade do conhecimento do manuseio das tecnologias quanto a importância de produzir, com esse uso, uma prática social, ou seja, criar meios de interação com o outro e construir conhecimentos significativos, seja para o plano individual ou para o plano coletivo.

A BNCC do Ensino Fundamental aponta que os discentes, sobretudo os adolescentes, têm singularidades e fazem parte de uma cultura digital que confere para eles uma nova forma de se relacionar com o mundo. Nossos alunos, enquanto nativos digitais, estão inseridos nessas tecnologias e as utilizam para quase tudo dentro das situações sociocomunicativas de que participam, e o professor precisa ver essas tecnologias como ferramentas capazes de agregar benefícios as suas aulas.

Segundo a BNCC:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia,

reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69)

O documento, no currículo de Língua Portuguesa, propõe uma ampliação das possibilidades de letramentos possíveis, para tanto, é preciso que o docente esteja preparado para lidar com os esses novos letramentos ligados às tecnologias digitais e consiga utilizar esse tipo de letramento de maneira significativa durante as aulas. “A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (BNCC, 2018, p. 85).

Essa transversalidade ligada à cultura digital proposta pela BNCC é estabelecida para todas as séries do ensino fundamental, como é possível constatar nas indicações das habilidades previstas no documento para o ensino de Língua Portuguesa abaixo:

QUADRO 1: Habilidades para o ensino de Língua Portuguesa

Série: 1º e 2º Ano:

(EF01LP23)³ Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p.107);

Série: 3º, 4º e 5º Ano:

(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p.121);

Série: 6º ao 9º Ano:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e

³ Descrição do código: o primeiro par de letras indica a etapa do ensino (Ensino Fundamental); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade; o segundo par de letras indica o componente curricular (Língua Portuguesa); o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 143)

A partir do registro das habilidades acima previstas pela BNCC, podemos perceber como a cultura digital permeia todas as séries do Ensino Fundamental, desse modo, projetos como este, que promove em sala de aula o uso didático de um gênero digital (o meme), faz-se extremamente necessário, pois colabora para a construção de um novo ambiente de aprendizagem, onde o trabalho com o letramento digital torna-se possível.

O letramento digital, segundo Xavier (2005, p. 2), é definido como o ato de

[...] realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Dentro e fora da escola, o letramento digital deve ser uma prática socializante, posto que vai além do simples ato de saber ler e digitar em um computador, por exemplo. Ele deve compreender o ato de usar a leitura e a escrita digital como formas de apreender e compartilhar conhecimentos significativos. Trabalhos de pesquisa como este, tornam-se ferramentas de apoio para essa condição, pois o aluno terá, durante a aplicação do projeto, um estímulo para aprimorar as habilidades e competências leitoras, uma vez que “adequar o uso da escrita digital ao gênero, observando o interlocutor, é criar competências para que o jovem possa entender o funcionamento e agir criticamente.” (LINS, 2017, p. 13).

Freitas (2010, p. 339) propõe como letramento digital:

O conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Por isso faz-se necessário o uso desse tipo de letramento dentro dos novos métodos de ensino. Com o letramento digital, o professor deixa de ser o detentor de todo conhecimento, como nos métodos tradicionais, e passa a ser um tutor, alguém que auxilia o aluno em seu aprendizado, como destaca Tapscott (1999) em sua pesquisa, que relata a rejeição dos alunos pelo “jeito velho de aprender”, pois estes deixaram de buscar informações somente nos livros didáticos e com o professor e passaram a buscá-las por meio da internet, através dos diversos sites disponíveis na Rede.

O aluno agora é também detentor do conhecimento e cabe ao professor auxiliá-lo neste caminho pelo aprendizado, sempre considerando que a grande proximidade do jovem com a tecnologia oferta um leque de possibilidades para a construção de um ambiente muito rico e muito significativo de aprendizagem. O professor precisa assumir o papel de agente do letramento digital e, dessa maneira, aproveitar as potencialidades dos seus alunos nativos digitais.

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais. (AQUINO, 2003, p. 1-2)

O uso dos gêneros digitais no ambiente escolar constitui um fator possibilitador para a criação de metodologias inovadoras ligadas às práticas de leitura que envolvem o leitor nativo digital presente em nossas salas de aula. Projetos como este, ao serem devidamente aplicados, podem revigorar o interesse destes jovens pela leitura, dado que se insere no universo em que eles estão hodiernamente sempre conectados. Além disso, ainda é possível promover a formação de leitores multiletrados, já que na cultura digital inúmeras práticas de leitura e escrita estão disponíveis.

2.2 A Intertextualidade na construção de sentidos do texto

O termo intertextualidade surgiu inicialmente nas pesquisas de Júlia Kristeva, na década de 1960, partindo dos estudos dialógicos de Bakhtin (RAMIRES, 2014). Bakhtin defendia a ideia de uma linguagem baseada na interação, dando sustentação aos estudos posteriores de Kristeva, que introduz a terminologia da intertextualidade.

Segundo Bazerman (2006, p. 92), a intertextualidade é conceituada como “as relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial)”. Corroborando com o conceito de Bazerman, Koch (2008, p. 17) propõem que a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores.”

Koch (2008, p. 9) contribuem com a visão de Kristeva, esclarecendo que todo texto é formado por intertextos, “numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos”. Segundo Kristeva (1974), os textos são construídos como mosaicos de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. Essa conjectura é confirmada por Greimas (1996, p. 60 *apud* KOCH, 2008, p. 14):

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Para a Linguística Textual, a intertextualidade é um dos fatores de textualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1980), uma vez que se configura através de elementos textuais, que, seja para a produção ou para a recepção de um texto, estabelecem-se através do conhecimento prévio de outros textos, permitindo, dessa maneira, que um conjunto seja um texto. Koch (2008, p. 46) aponta que:

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

Desse modo, todo o conhecimento que é adquirido através das experiências ligadas ao que já foi anteriormente lido contribui para a criação de um sentido para o novo texto. Quando um texto é produzido, o autor faz uso dessas experiências, mesmo que seja de maneira inconsciente. Segundo Azeredo (2007, p. 133), “A nossa memória textual atua no tecido de nossos discursos, ligando os contextos históricos e impregnando de sentido os textos que produzimos.”

Conforme Beaugrande e Dressler, a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 88).

Percebe-se, mediante o postulado, que toda criação textual provém desse “mosaico de citações”, uma vez que parece improvável encontrar um texto que não dialogue com nenhum outro que o antecedeu, essa interação se dá com textos anteriores, nem sempre é indicada pelo autor, pois este pressupõe que o leitor seja capacitado a perceber esse conjunto de informações que fazem parte de um mesmo universo cultural, demonstrando habilidade para visualizar essa mescla de “superfícies textuais”, para dar sentido aos textos lidos.

A BNCC, em suas indicações de habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental em língua portuguesa, propõe:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 187)

É nesse diálogo entre os textos que os elementos discursivos surgem e dão forma às intencionalidades. Dessa maneira, o discurso passa a ser inerente à criação textual. Para o filósofo Mikhail Bakhtin ([1997] 2000), todo texto está carregado de sentidos e ideias, e esses sentidos e ideias ganham significações através dos contextos em que são aplicados.

Logo, torna-se primordial, para a prática de leitura, favorecer o aguçamento da percepção de todas as ideias e sentidos existentes nos textos, para que o educando possa

perceber as intencionalidades presentes e, dessa maneira, possa interpretar cada vez melhor todos os textos que sejam ofertados à leitura.

Ainda na perspectiva Bakhtiniana:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (...) e refletimos com maior agilidade a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, [1997] 2000, p. 303-304)

O conceito de interdiscurso promovido por Bakhtin é chamado de dialogismo e deu margem, como já informado, para os estudos posteriores da autora francesa Júlia Kristeva sobre intertextualidade, para a qual não se pode desassociar o interdiscurso, uma vez que, se um texto cita outros em sua construção, ele também propõe a inclusão de vários discursos na sua formação.

A intertextualidade surge como um *modus operandi* para uma possível abertura de possibilidades de interação entre o leitor e o texto, e corrobora indubitavelmente para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como para a formação de leitores competentes e protagonistas, uma vez que, ao adotar uma postura proativa durante as aulas, por conseguir perceber as diferentes vozes existentes nos textos, o educando também perceberá a importância da sua própria voz presente.

A Linguística Textual propõe que o texto é heterogêneo, pois é constituído de inúmeros outros textos, que são selecionados consciente ou inconscientemente; surgindo dessa heterogeneidade as condições para uma intertextualidade ampla, inerente a qualquer discurso, e uma intertextualidade estrita, *stricto sensu*, quando é indispensável a presença do intertexto, ou seja, quando há referência a “[...] outros textos ou fragmentos de texto efetivamente produzidos [...]” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17).

Para Koch (2008, p. 81), a intertextualidade vem “da necessidade do (re)conhecimento de outro(s) ou do modo de constituí-los no processo de leitura e produção de sentido”, ou seja, a intertextualidade provém da correlação de dois ou mais textos que embasem o mesmo sentido. Ao sentido restrito, segundo Koch (2008, p. 18), estão relacionados os seguintes tipos de intertextualidade:

i) Intertextualidade temática é encontrada em textos científicos de uma mesma área do saber, que compartilham o mesmo tema, mas possuem conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área. A intertextualidade temática é recorrente em diferentes esferas comunicativas como a jornalística, por exemplo, ou em histórias em quadrinhos de um mesmo autor.

ii) Intertextualidade estilística ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.

iii) “Intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 87), isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador. É o caso das citações, referências e menções, por exemplo.

iv) Intertextualidade implícita que, conforme Koch e Elias (2008, p. 92), “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto”, é o tipo de intertextualidade que pode ocorrer em músicas populares, bordões ou em provérbios.

Assim, a intertextualidade se faz presente em qualquer tipo de construção e produção, sendo, segundo Koch (2008, p. 86),

[...] elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/reprodução de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Bazerman (2006) e Koch (2008) ainda estabelecem algumas categorias de intertextualidade. Em Bazerman (2006, p. 95-96), as técnicas de representação intertextual são:

- a) a citação direta, que é, em geral, identificada por aspas, pelo adentramento ou por outro recurso tipográfico que a destaca do resto das palavras do texto. São as palavras exatas do autor original;
- b) a citação indireta, embora geralmente identifique a fonte, o autor procura reproduzir o sentido original nas suas próprias palavras;
- c) a menção de uma pessoa, um documento, uma declaração. A menção evoca outro texto sem explicitar os enunciados;
- d) comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada;

- e) o uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou documentos específicos. Essa técnica cria um eco implícito de discursos anteriores;
- f) o uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos através do uso de tipos de vocabulário ou registros, das frases feitas e padrões de expressão.

Já em Koch (2008, p. 17-30), as categorias de intertextualidade são estabelecidas de maneira mais específica:

- i) intertextualidade temática, encontrada em textos que partilham o mesmo tema;
- ii) intertextualidade estilística, que reproduzem certos estilos de escritura, variedade linguística, encontrados, por exemplo, em paródias;
- iii) intertextualidade explícita, quando a fonte do texto é mencionada;
- iv) intertextualidade implícita, quando não é citada a fonte, tendo, o leitor, a tarefa de resgatar em sua memória discursiva, aspectos que produzam a compreensão.

Conforme Bazerman (2007, p. 92), o fenômeno da intertextualidade é “uma das bases cruciais para o estudo da prática da escrita”. Dessa maneira, conceitos como os de Bakhtin acerca desse tema e os estudos posteriores de Kristeva são basilares para o entendimento das práticas de produção textual. Ao propor, em seus estudos de linguagem, o conceito de atitude responsiva ativa, Bakhtin notabiliza a imensa abrangência da atividade intertextual, já que a leitura e a escrita realizadas por nós são respostas a leituras e escritas precedentes, que nos permitem relacionar ideias e retomar conceitos, já que sempre haverá algo “já-dito” anterior ao que se produzirá, formando um mosaico de citações de outros dizeres (KRISTEVA, 1974).

2.3 O Meme, a Intertextualidade, os Multiletramentos, a Recontextualização e a Ressignificação

A internet é um ambiente desenvolvido para a criação e circulação de conteúdos de diferentes tipos e naturezas. Entre esses ambientes virtuais, podemos encontrar as redes sociais, como Facebook, Twitter e Youtube, espaços virtuais de socialização, em que determinados textos, imagens e vídeos circulam e são comumente replicados de forma rápida, passando sempre por constantes transformações, característica essa que

impossibilita atribuir, a alguns desses textos, o momento do seu surgimento e até mesmo quem foi seu autor. Entre estes gêneros textuais de ampla circulação e produção, presentes no ambiente virtual, podemos encontrar o meme.

O termo meme, que é uma abreviação da palavra grega *mimeses*, significa imitar (SILVA, 2014) e originou-se nos estudos genéticos de Richard Dawkins (1976), zoologista que define o meme como “uma unidade de informação que se propaga de mente em mente” (DAWKINS *apud* SILVA, 2014, p. 32). Dawkins descreve que exemplos de memes são:

[...] melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação (DAWKINS *apud* LUIZ, 2012, p. 2).

Adaptado e amplamente aceito pela cultura digital, esse conceito estabeleceu-se como um fenômeno de repetição e (re)contextualização através de várias modalidades e formas de linguagem (imagem, textos verbais, vídeos, etc.) de informações ligadas a um fato ocorrido num determinado contexto, a partir de algum acontecimento notório que acaba conseqüentemente sendo discutido em espaços virtuais como as redes sociais, por exemplo, onde o meme pode ser utilizado para criticar, ironizar, produzir humor, promover o acontecimento notório, etc., multiplicando-se exponencialmente, como observa Luiz (2012, p. 2):

O que todos os memes, independente da origem, trazem em comum é o fato de surgirem e se multiplicarem de forma espontânea, além de se desenvolverem de maneira orgânica e colaborativa, geralmente se espalhando pela internet na mesma velocidade com que caem em desuso, podendo sua presença online variar de alguns anos até poucos dias.

Usaremos os memes abaixo para exemplificar o exposto:

Figura 1: Meme Tony Ramos/Friboi I



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/>

Figura 2: Meme Tony Ramos/Friboi II



Fonte: <https://onsizzle.com/t/frango-com-papelao?s=new>

Figura 3: Meme Tony Ramos/Friboi III



Fonte: <https://www.bombounowa.com/imagens/ue-tony-ramos/>

Os memes acima foram criados a partir de alguns acontecimentos/fatos que envolveram um escândalo relacionado a uma grande empresa brasileira do ramo de alimentos, que foi acusada de adulterar a carne que vendia. Esse ocorrido foi amplamente divulgado pela mídia brasileira e mundial. A imagem do ator, que não possui nenhuma ligação com o escândalo da adulteração dos alimentos, mas foi “garoto propaganda” de inúmeras campanhas promocionais da marca, passou a ser utilizada na construção de inúmeros memes que se tornaram virais em pouco tempo, e objetivavam criar um ambiente de crítica à empresa, bem como produzir humor e ironia a partir da imagem do ator, que, durante as campanhas promocionais, evidenciava a qualidade dos alimentos produzidos pela empresa.

A partir dessas possibilidades de apropriação, edição e compartilhamento, os memes atuam como reprodutores de ideias e valores sociais, por essa razão são tão significativos para os usuários das redes sociais, porque, segundo Recuero (2010), essas publicações interativas na internet ativam distintos valores e intencionalidades. Desse modo os memes podem agir como meios férteis para replicação de informações e ideias na nossa sociedade.

Para Dawkins (1979, p. 123):

Quando você planta um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do meme, exatamente como um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira. E isto não é apenas uma maneira de falar - o meme, por exemplo, para "crença numa vida após a morte" é, de fato, realizado fisicamente, milhões de vezes, como uma estrutura nos sistemas nervosos dos homens, individualmente, por todo o mundo.

Desse modo, é possível observar a importância dos memes na era digital e entender sua imensa repercussão em espaços de comunicação virtual como as redes sociais, por exemplo, uma vez que, segundo Lévy (1999), os conteúdos são facilmente difundidos na internet, em função da liberdade de acesso e das inúmeras opções de interatividade que o usuário tem disponível.

Para Lévy (1999, p. 32), “as tecnologias digitais surgiram como uma infraestrutura do ciberespaço, um novo espaço de comunicação, sociabilidade, organização e transação”. A partir dessas possibilidades, gêneros digitais como os memes podem funcionar como geradores de estratégias para majorar a popularidade dos seus replicadores digitais, como também podem tornar mais forte o nível de interação e das relações sociais dentro do

ambiente virtual, já que, segundo Recuero (2009, p. 127), “quanto mais tempo um meme permanece, mais valor está agregado à sua difusão”.

Em sua estrutura, os memes, como a maioria dos gêneros digitais, apresentam uma conexão de linguagens, e são geralmente concebidos a partir de uma imagem relacionada a algum acontecimento que envolva alguma personalidade midiática, por exemplo, e uma frase ou expressão de efeito. De acordo com Castro e Cardoso (2015, p. 3):

Meme, atualmente, também é um termo utilizado para denominar algumas estruturas textuais que vêm sendo disseminadas nas redes sociais, constituem-se normalmente de caráter multimodal (texto escrito e imagem, imagem e texto sonoro, vídeo, dentre outros), aderindo a maneiras distintas de se apresentar e, geralmente, também estão ligadas ao discurso cômico, irônico ou satírico.

Essa estrutura multimodal presente nos memes confere ao gênero digital uma imensa gama de possibilidades para a construção de intertextualidades. Com isso, o gênero em questão apresenta um campo de significação e ressignificação, que lhe permite transitar por vários textos e contextos, conectando diferentes linguagens, sempre trabalhadas a partir do intertexto. Para exemplificar o exposto, podemos observar a constituição do meme abaixo:

Figura 4: Meme Kiko/ Machado de Assis



Fonte: janelaliteraria.wordpress.com.

É incontestável considerar que, para interpretarmos plenamente o exemplo acima, faz-se necessário entender os elementos intertextuais presentes na sua constituição. O diálogo entre a imagem da personagem, que aparenta estar enraivecido, e a frase presente no meme, só terá sentido pleno se o leitor conseguir inferir, através da interpretação, quem são as personas citadas explícita e implicitamente no texto (Bentinho e Escobar, personagens da obra *D. Casmurro*, de Machado de Assis); e, a partir do diálogo existente entre a linguagem verbal do meme e o enredo da obra literária, conseguir definir as intencionalidades discursivas presentes em sua concepção.

Esses elementos intertextuais, sempre presentes na estrutura dos memes, fazem desse gênero digital uma importante ferramenta para o desenvolvimento da leitura interpretativa, pois exige do leitor um nível apurado de conhecimento de mundo, já que o meme pode tratar de assuntos diversos (política, música, cinema, artes, literatura, violência, etc.) utilizando, para esse fim, diferentes linguagens e diálogos entre textos distintos, constituindo, dessa maneira, uma imensa fonte de informatividade.

Com o objetivo de reforçar a tipificação da intertextualidade presente nos memes, analisaremos o exemplo a seguir:

Figura 5: Meme Capitu



Fonte: <https://janelaliteraria.wordpress.com/meme-dom-casmurro/#jp-carousel-1267>

Ao analisarmos o meme acima, percebemos que ele foi construído por meio da intertextualidade entre a obra do escritor brasileiro Machado de Assis, *Dom Casmurro*, que

traz em seu enredo a personagem Capitu, a quem é atribuída uma possível traição a outra personagem, Bentinho; e uma declaração: “Não temos provas, mas temos convicção”, que teria sido supostamente proferida por uma autoridade judicial, o promotor de justiça retratado na imagem, durante uma coletiva de imprensa.

Deter o conhecimento sobre o enredo da obra literária, bem como sobre o contexto que envolve a possível declaração do promotor de justiça é crucial para entender as intencionalidades discursivas presentes no exemplo acima, pois, ao (re)contextualizarmos a frase atribuída ao promotor a partir do diálogo produzido com o enredo da obra machadiana, em que, mesmo sem provas, a personagem Bentinho, narrador da história, mostra-se convicto de que Capitu o teria traído com seu amigo Escobar, conseguiremos estabelecer uma relação com a intertextualidade presente no meme e assim o interpretaremos adequadamente.

A relação intertextual, que, como já indicado neste trabalho de pesquisa, é corriqueira nos memes por ser um fator que ajuda na construção do sentido, constitui-se, no meme Capitu, pelo uso de outros textos que o antecederam. Dessa maneira, torna-se perceptível que os sentidos expostos na superfície de um determinado texto só serão, de fato, apreendidos, se os interlocutores tiverem previamente armazenados em sua memória discursiva o conhecimento dos textos originais. Assim,

Conforme Beaugrande e Dressler, a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 88).

O meme Capitu apresenta a forma implícita de intertextualidade, já que ocorre sem a menção à fonte do intertexto (KOCH, 2008). Com isso, é possível perceber que as intenções humorísticas do meme só terão o efeito desejado pelo seu produtor caso os leitores detenham saberes sobre os textos-fontes aos quais o intertexto presente no meme refere-se, produzindo, com isso, um processo de recontextualização, através do qual, segundo Bazerman (2006), a intertextualidade será utilizada para produzir sentidos diferentes. Em acordo com essa perspectiva, Fairclough (2001, p. 154) propõe que “o significado do discurso representado não pode ser determinado sem referência a como ele

funciona e é contextualizado no discurso representador”. Ou seja, os sentidos de um texto/discurso já não são os mesmos quando inseridos em outros.

Em função dessas características, o meme foi escolhido para ser trabalhado com os alunos neste projeto, uma vez que, ao ler e interpretar memes, o estudante, além de poder trabalhar com um gênero textual apreciado por ele, estará envolvido em todos os processos de letramento que podem ser estimulados a partir do uso desse gênero durante as aulas.

A leitura de gêneros digitais como o meme, por exemplo, contribui significativamente para a facilitação da construção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os gêneros multimodais apresentam uma gama considerável de linguagens, inferências, referências e são histórica e socioculturalmente situados em sua constituição, e essas características são importantíssimas para o pleno desenvolvimento da leitura e da interpretação.

A língua, e as possibilidades de uso que a envolvem, precisa proporcionar meios para definir o papel social do ser, assim, quando levamos para a sala de aula instrumentos linguísticos que são reconhecidos, utilizados e desenvolvidos pelos alunos, como o meme, por exemplo, estamos fornecendo caminhos para que esses educandos possam se ver como protagonistas, e, dessa maneira, consigam interagir e contribuir para a formatação do meio social ao qual estão inseridos.

De acordo com os PCNs:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 19)

Essa democratização social prescrita nos PCNs passa, sem sombra de dúvidas, pela inclusão, uso e, quando possível, pelo desenvolvimento de gêneros multimodais em sala de aula. Para isso, é necessário aliar-se aos pontos de acesso a esses gêneros; e o meio virtual, com suas redes sociais e os diversos gêneros textuais presentes nelas, não pode mais ser desconsiderado durante as aulas, porque contribui enormemente para o processo de socialização dos estudantes, bem como são instrumentos de acesso aos multiletramentos,

que, como já abordamos, surgem como uma proposta pedagógica em 1996, resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), que propõe em seu manifesto incorporar na prática escolar a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Conforme a autora Roxane Rojo,

[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p.13).

O conceito de multiletramentos, como indicado pela autora, propaga-se além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, uma vez que propõe que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p.11)

O postulado da autora sanciona a importância das práticas de leitura e escrita advindas das mais diversas fontes e possibilidades, que possam favorecer os multiletramentos em nosso meio social, assim o uso dos textos multimodais, presentes no meio virtual e tão próximos dos educandos, corrobora de maneira substancial para que a escola torne-se um lugar capaz de estimular os discentes às práticas da leitura e da escrita de maneira prazerosa e eficiente.

O meme é um gênero híbrido multimodal que apresenta a intertextualidade, seja ela implícita ou explícita, em toda sua constituição. Essa condição é estabelecida pelo fato do meme ser gerado em um ambiente de recontextualização, através do qual sempre será possível ressignificar uma imagem ou uma frase popularizada pelos mais diversos motivos, dentro ou fora do ambiente virtual.

As relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial). Através de tais relações, um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em

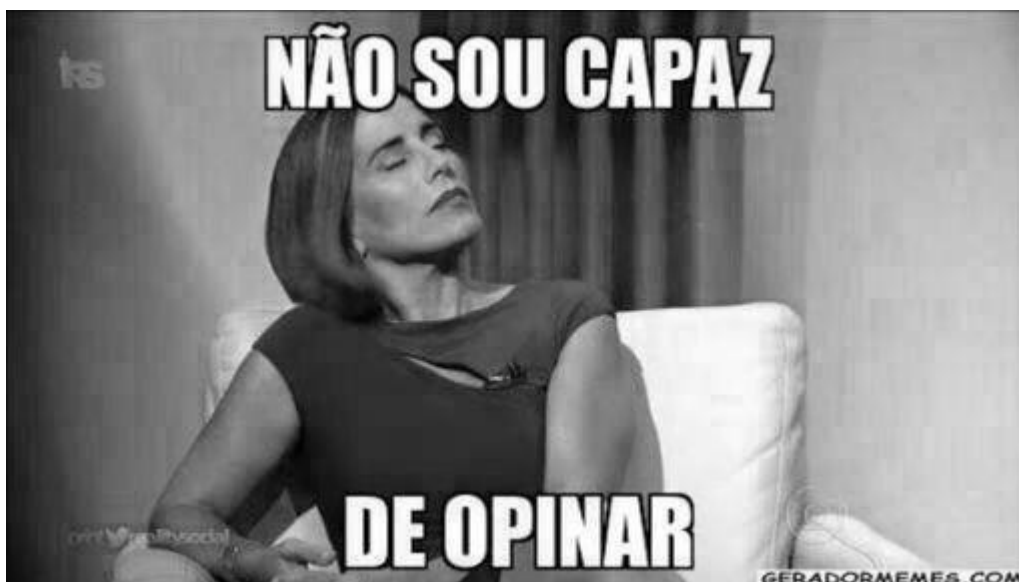
questão se posiciona diante de outros textos e os usa. (BAZERMAN, 2011, p. 92)

Essas relações, evidenciadas pelo autor e presentes nos memes, são ferramentas importantíssimas para o leitor desenvolver aspectos referentes a uma leitura competente, pois exigem a percepção de inúmeros elementos discursivos, ligados às escolhas das imagens e das frases presentes nos memes.

O leitor, para interpretar de forma devida as intencionalidades existentes nos memes, precisa estar preparado para contextualizar a origem da imagem e/ou da frase escolhida, que passam por um processo de popularização em virtude da divulgação incessante, geralmente por meio da internet. Bem como, saber recontextualizar, ao se deparar com o meme publicado em uma rede social, por exemplo; já que, para conseguir interpretar adequadamente, o leitor terá que promover inúmeras inferências sobre o que envolve a construção do meme e o local onde ele foi publicado, podendo até, quando possível, ressignificá-lo ao decidir replicá-lo.

Como exemplo, vejamos o meme a seguir:

Figura 6: Meme “não sou capaz de opinar”



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/>.

É evidente que a total interpretação do meme acima só poderá ser realizada se o leitor conseguir inferir sobre as situações geradoras das partes que formam o meme: imagem e frase. Entende-se que o meme foi motivado por um episódio em que a atriz

mostrada na imagem, ao ser motivada a dar uma opinião sobre uma obra cinematográfica, durante um importante evento de premiação, manifestou-se com a frase “Não sou capaz de opinar”. Essa atitude foi incessantemente divulgada nos meios midiáticos e acabou por ser tornar um meme bastante replicado e resignificado.

O reconhecimento ou a aquisição dessas informações, durante a leitura e a interpretação do meme analisado acima ou de qualquer outro texto; bem como o reconhecimento da intertextualidade presente, que se evidencia através dos mecanismos discursivos de recontextualização e resignificação (FAIRCLOUGH, 2001) proporciona ao leitor a condição para analisar os elementos discursivos explícitos e implícitos presentes nos textos verbais e não verbais. Para Motta-Roth e Lovato (2011, p. 253), a recontextualização/resignificação evidencia-se como um:

[...] processo de transferência de textos de um contexto a outro e envolve o “deslocamento do campo” original e a “recolocação do discurso” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 91) do seu contexto primário de produção para outro contexto de práticas sociais. É o processo de movimentação de discursos e gêneros de um contexto de práticas sociais para outro, dentro da rede de articulação entre práticas sociais.

Conforme Fairclough (2003), ao representarmos um evento social, passamos a inseri-lo em um novo contexto, para outro evento social, e, assim, promovemos sua recontextualização, ou seja, é a reflexão feita pelo leitor seguida de seu posicionamento, sua releitura que proporcionará a resignificação. Dessa maneira, Abordar na prática a representação dos discursos possibilita aos leitores condições para serem sujeitos ativos com liberdade para selecionar os elementos linguísticos que melhor conceituem suas ideologias, construindo identidades e relações de poder, já que, segundo Fairclough:

O discurso não apenas reflete ou representa as entidades e relações sociais ele as constrói ou ‘constitui’; diferentes discursos constituem práticas sociais de formas diversas, posicionando os indivíduos de maneiras diferentes como sujeitos sociais. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3-4)

Nesse contexto, é possível considerar que o trabalho com meme beneficia uma resignificação das práticas de leitura e de escrita em sala de aula, pois ler e produzir um meme exige uma relação com o contexto sociocomunicativo, bem como um posicionamento por parte dos sujeitos, já que leva à interação e estimula a criatividade. Esse processo criativo, quando posto em funcionamento “exige articulações entre situação,

relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.” (GERALDI, 2015, p. 141).

Para o autor supracitado:

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações, que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contra palavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. (GERALDI, 2015, p. 103)

Dessa maneira, ao introduzirmos a leitura e a produção de memes em sala de aula, criaremos um novo ambiente de ensino-aprendizagem que auxiliará o aluno a desenvolver inúmeras habilidades necessárias à interpretação de qualquer gênero textual, porque a prática de leitura baseada em memes estimula a utilização de conhecimentos prévios, a efetivação de inferências, o discernimento sobre as relações intertextuais, além de exigirem habilidades relacionadas aos multiletramentos, que abrangem as dimensões culturais inerentes aos textos e seus efeitos de sentido.

3. O ESTADO DA ARTE

Com a finalidade de reforçarmos a relevância deste trabalho de pesquisa e confirmarmos a sua proposta como um projeto destinado a agregar, no âmbito do Profletras, novas possibilidades para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem voltados para os multiletramentos (ROJO, 2012), que envolvam o uso do gênero digital meme (DAWKINS, 1979) e da intertextualidade (KRISTEVA, 1979), para o aprimoramento das competências e habilidades na prática leitora, elencamos alguns importantes trabalhos de pesquisa desenvolvidos no mesmo segmento:

Quadro 2: Trabalho Profletras

TÍTULO DO TRABALHO: LEITURA - INTERTEXTUALIDADE - JOGO: TUDO JUNTO E BEM ARTICULADO
AUTOR(A): ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO

EXCERTO DO RESUMO: Atualmente, reconhecer e valorizar o papel da leitura nas práticas de linguagem é contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Desta forma, visando incentivar a compreensão leitora em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa qualitativa, de natureza intervencionista, desenvolve um material com atividades e um jogo didático para estimular estratégias de leitura e interpretação de texto, fundamentando-se, para tanto, no ensino-aprendizagem da paródia, um dos tipos de intertextualidade, termo originalmente difundido por Kristeva (1979). Trata-se de um Caderno Pedagógico utilizado para trabalhar a leitura do texto parodístico, que tem como suporte teórico Bakhtin ([1972] 2003), Genette (2006), Koch, Bentes e Cavalcante (2009) e Sant'anna(2000) quanto à presença da intertextualidade e os efeitos de humor e ironia em memes (textos multimodais que circulam nas redes sociais).

FONTE: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10270> (Acesso em 02 de janeiro de 2020)

Quadro 3 : Trabalho Profletras

TÍTULO DO TRABALHO: O TEXTO NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A INTERTEXTUALIDADE NA ESCRITA DE ARTIGOS DE OPINIÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTOR(A): KARLA JANE DOS SANTOS

EXCERTO DO RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção para a produção de artigo de opinião a partir da leitura e discussão de memes que circulam nas mídias digitais, analisando como as relações intertextuais se apresentam nos textos dos alunos.

FONTE: <http://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes-turma3> (Acesso em 02 de janeiro de 2020)

Quadro 4: Trabalho Profletras

TÍTULO DO TRABALHO: UM PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O MULTILETRAMENTO COM GÊNERO MEME PARA UM NONO ANO

AUTOR(A): BETANIA ELISABETE BRAGA

EXCERTO DO RESUMO: Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional (Profletras/UEM/CAPES) e segue a linha teórico-metodológica dos estudos dialógicos bakhtinianos, ancorando-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Preocupa-se também com a inserção de práticas de multiletramentos com textos multissemióticos nas aulas de leitura e análise linguística. Buscamos desenvolver uma proposta de atividades didáticas de leitura e análise linguística com o gênero meme, em um nono ano, da educação básica da rede estadual de ensino.

FONTE: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_beta_nia_elisabete_braga.pdf (Acesso em 02 de janeiro de 2020)

Quadro 5: Trabalho Profletras

TÍTULO DO TRABALHO: A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA CRIANÇA EM MEMES: UMAPROPOSTA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
AUTOR(A): GILDA DAS GRAÇAS E SILVA
EXCERTO DO RESUMO: Esta dissertação apresenta como objetivo elaborar e aplicar uma proposta de leitura e análise crítica de memes, que circulam nas redes sociais e aplicativos e têm como participante social principal a criança, com foco na representação discursivo-semiótica desse participante.
FONTE: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21441/1/Representa%C3%A7%C3%A3oDiscursivaCrian%C3%A7a.pdf (Acesso em 02 de janeiro de 2020)

Quadro 6: Trabalho Profletras

TÍTULO DO TRABALHO: O GÊNERO MEME DA INTERNET: dialogismo e semiótica na construção textual
AUTOR(A): ZENILDA RODRIGUES SILVA
EXCERTO DO RESUMO: A pesquisa “O gênero meme da internet: dialogismo e semiótica na construção textual” objetivou responder se os estudantes do nono ano A, da Escola Estadual Professora Dulce Sarmento, após serem subsidiados com teorias e práticas interventivas, estariam aptos a ler e compreender textos multimodais, permeados pelo dialogismo. Para tanto, propusemos desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção, privilegiando a leitura multisemiótica e dialógica, em contextos digitais. Os objetivos primordiais desta investigação foram: explorar conhecimentos teórico-metodológicos inerentes ao processo de leitura crítica dos textos multimodais; planejar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção para desenvolver habilidades de leitura crítica; apresentar os resultados de investigação, identificados nas práticas de leitura dos estudantes, analisando os elementos que revelam a compreensão de textos multimodais. Para isso, adotamos metodologias interventivas, utilizando os memes, na perspectiva da pesquisa-ação, da pesquisa participante e aplicada (...)
FONTE: http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/DISSERTA%C3%87%C3%83O-O-G%C3%8ANERO-MEME-DA-INTERNET-DIALOGISMO-E-SEMI%C3%93TICA-NA-CONSTRU%C3%87%C3%83O-TEXTUAL.pdf (Acesso em 02 de janeiro de 2020)

4. METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida é de natureza qualitativa aplicada e terá como público alvo os alunos do 8º ano B do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas. O desenvolvimento da pesquisa foi iniciado através da atribuição de um teste diagnóstico, que teve o objetivo de avaliar o nível de competência leitora dos alunos da turma escolhida, através da interpretação de textos diversos. O teste também trouxe em seu *corpus* questionamentos sobre a estrutura do gênero digital meme, uma vez que esse gênero foi escolhido como foco para o desenvolvimento interpretativo dos alunos. Por fim, foram incluídos questionamentos sobre intertextualidade, multimodalidade e letramento digital, com a finalidade de concluir qual é o nível de conhecimento do alunado sobre essas questões.

Com os resultados do teste diagnóstico, foi possível constatar a grande dificuldade que os alunos da turma escolhida possuíam em interpretar textos diversos, fato que já era observado durante as aulas. Verificou-se uma média de apenas 38% de acertos e de 72% de erros na resolução de questões de interpretação, que possuíam textos em linguagem verbal (poema, letra de música, notícia, artigo de revista) e linguagem mista (cartum, charge, tirinha e meme).

Os dados trazem a comprovação do baixo nível de competência dos alunos durante as atividades de interpretação de textos, problema que prejudica o estudante em todas as disciplinas, uma vez que a interpretação de texto é um trabalho constante em sala de aula e nas avaliações, como a Prova Brasil e o Enem, por exemplo. Assim, diante da constatação do problema da baixa capacidade para interpretação de textos diversos dos alunos da turma escolhida, foi possível idealizar e produzir a pesquisa aqui apresentada.

A pesquisa possui um papel fundamental na busca da obtenção de respostas para situações-problema. Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Entende-se por pesquisa qualitativa aplicada um conjunto de ações voltadas para identificação e estudo de uma situação problema, buscando, a partir dos dados coletados, elaborar práticas aplicáveis na resolução. Em outras palavras:

[...] a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade. (BARROS; LEHFELD, 2000 *apud* VILAÇA, 2010, p. 64)

Para o desenvolvimento e a aplicação das atividades que compõem este projeto, uma sequência didática (SD) foi formulada a partir da sugestão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que propõem que uma “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Dessa maneira, o gênero escolhido para o trabalho, o meme, foi devidamente explicitado e, ao final das atividades, também produzido pelos alunos.

O modelo de SD escolhido, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. Assim, a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, foi possível oportunizar, através da SD trabalhada, um aprimoramento no campo do reconhecimento das características do gênero textual meme, bem como das possibilidades comunicativas e interacionais que envolvem a produção desses textos.

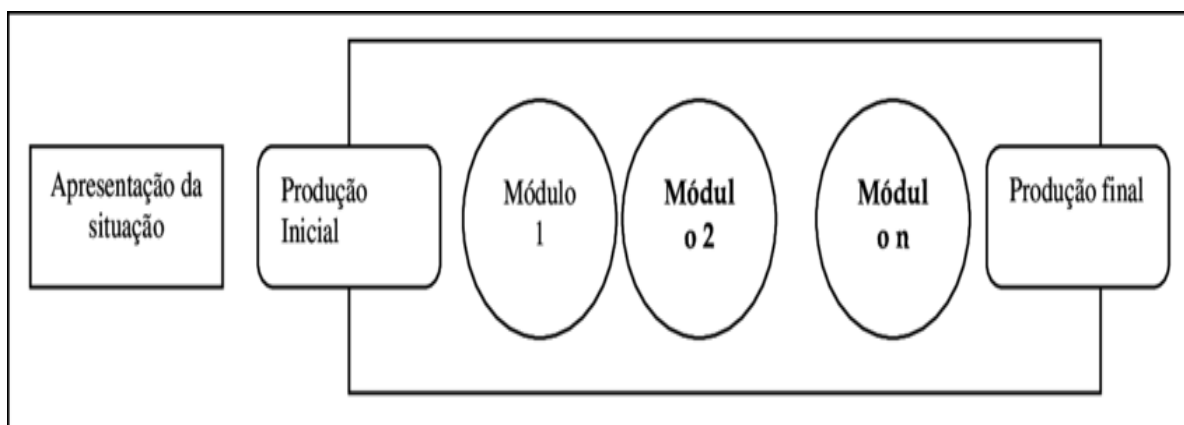
Os gêneros precisam abastecer as aulas como importantíssimos objetos de ensino, pois, em virtude da imensa variedade e da vasta propriedade comunicativa que os cercam, eles podem promover uma maior interação e uma participação mais produtiva do aluno dentro e fora da escola.

Segundo Bahktin ([1952-53] 2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Dentro desta expectativa, a SD desenvolvida apresenta o esquema apresentado abaixo:

Figura 7: Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Todas as etapas foram devidamente aplicadas e, dentro do esperado, possibilitaram ao aluno pôr em prática todos os conceitos e atividades propostas.

A produção da SD teve como finalidade comprovar todas as suposições inquiridas neste trabalho. Portanto, utilizou-se de vários tipos de memes para que o objetivo de aprimorar nos alunos a percepção da intertextualidade presente nos textos, tendo como base os memes, fosse lograda com êxito. Assim, a SD apresentada está composta por quatro fases que devem ser aplicadas em uma aula cada, se possível.

Na primeira atividade, trabalhamos para o desenvolvimento e compreensão da estrutura geral do gênero digital meme: a compreensão de que esse gênero geralmente constitui-se de imagem e legenda e é marcado por textos curtos, em caixa alta, estilo legenda diretamente na imagem ou como subtítulo; que utiliza gírias e abreviações; linguagem informal, marcas de oralidade e que, geralmente, o contexto original da imagem ou da fala é modificado e transformado.

Na segunda fase, a primeira produção, estabelecemos o primeiro contato do aluno com a produção de memes. Para tal, utilizamos o site <https://www.gerarmemes.com.br/>, que possui várias ferramentas para criação de memes, a partir de imagens disponíveis no próprio site ou armazenadas no computador. Essa produção permitiu revelar quais eram as dificuldades dos alunos em entender as características do gênero proposto e da intertextualidade presente neles.

A terceira fase, o desenvolvimento dos módulos ou oficinas, não foi fixa, uma vez que teve que acompanhar a evolução dos problemas apresentados na primeira produção e no decorrer do processo. Nesta etapa, foram elaboradas atividades de observação e análise

do gênero digital meme, para, por fim, chegarmos a uma condição técnica propícia para a interpretação e a elaboração do gênero estudado.

Na quarta e última fase, a produção final, esperava-se que os alunos pusessem em prática as noções que aprenderam sobre o gênero multimodal meme nos módulos trabalhados, conseguindo produzir o gênero proposto e obedecendo as suas características linguístico-discursivas, de maneira eficaz. Essa produção permitiu que fosse feita uma avaliação sobre o progresso do aluno em relação à primeira produção.

Por fim, todos os textos produzidos foram impressos e organizados em um caderno pedagógico, em que constam todas as atividades produzidas durante a realização deste projeto. Este caderno será disponibilizado na biblioteca do Colégio Estadual Antônio Fontes Freitas, para uso e replicação, e os memes produzidos passarão a ser expostos em um espaço a ser definido, como uma maneira de perpetuar os resultados obtidos com o projeto.

4.1 Contextualização do colégio e dos envolvidos na pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido e aplicado no Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas (CEPAFF), situado na avenida A5, S/N, complexo Taiçoca conjunto Marcos Freire I, no perímetro urbano da Cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE.

A instituição foi construída, segundo dados do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em 1992, e atualmente tem 1.979 alunos matriculados¹ e distribuídos nos três níveis – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJAEF II (seriado) e EJAEM (modular).

A unidade escolar apresenta em seu PPP de 2017 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 12), uma proposta curricular definida por critérios como:

- Oportunizar ao aluno desta escola um espaço que lhe garanta um desenvolvimento integral, através da apropriação do saber de forma reflexiva e crítica, permitindo-lhe a compreensão do mundo e da realidade, exercendo sua cidadania;
- Fazer com que o mesmo se aproprie dos conceitos essenciais e das ações didáticas planejadas de forma a desafiá-los para que seu desenvolvimento e sua aprendizagem sejam voltados ao senso crítico

e ao estímulo à pesquisa, possibilitando situações que permitem avançar no seu processo de aprendizagem, acreditando em sua capacidade de enfrentar desafios e superá-los.

A partir dessas prerrogativas, o trabalho aqui desenvolvido buscou propiciar para os alunos envolvidos *a priori* e, *a posteriori*, para toda escola, uma ferramenta de auxílio a uma aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos, uma vez que, ao levar para as aulas estratégias de ensino, que possam ser configuradas através do uso de gêneros estabelecidos no universo digital, como o meme, o professor aproxima substancialmente o processo de ensino/aprendizagem da realidade do aluno.

Os discentes apresentam uma proximidade natural com os gêneros multimodais emergentes da esfera digital, pois são nativos digitais e fazem parte de uma geração que utiliza a internet para a maioria das suas práticas sociais:

São unidos (os nativos digitais) por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam usando tecnologias digitais, sua tendência para multitarefas, os modos como se expressam e se relacionam um com o outro de maneiras mediadas pelas tecnologias para ter acesso, usar as informações e criar um novo conhecimento e novas formas de arte. Para estes jovens, as novas tecnologias digitais – computadores, telefones celulares, Sidekicks – são os principais mediadores das conexões humanos-com-humanos. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14)

Esse conjunto de práticas comuns, que envolve os jovens e o universo digital, sem sombra de dúvida, tornou-se, para a atual geração de discentes, um elemento indissociável e uma fonte inesgotável de multiletramentos. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros multimodais como o meme, por exemplo, é de suma importância para o professor que deseja construir em sala de aula um projeto pedagógico de ensino adequado aos nossos dias.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, [...] (ROJO, 2012, p. 8)

O docente não pode ser um mero observador. Para Palfrey e Gasser (2011, p. 20):

Os pais e professores estão na linha de frente. Eles têm a maior responsabilidade e o papel mais importante a desempenhar. Mas, frequentemente, os pais e professores não estão sequer envolvidos nas decisões que os jovens estão tomando. Eles se isolam dos seus jovens Nativos Digitais porque as barreiras de linguagem e culturais são muito grandes.

O projeto aqui desenvolvido procurou encurtar as distâncias entre professor e aluno nativo digital, uma vez que apresenta como aporte didático um gênero digital (o meme) e envolve professor e aluno em uma construção processual de ensino trabalhada através do uso de novas tecnologias de comunicação e de informação.

Os espaços do colégio, determinados para a efetivação do projeto, foram a sala de aula e a antiga sala de informática. A execução do projeto foi extremamente dificultada pela estrutura deficitária das dependências da unidade de ensino, que sofre há anos com salas de aula sucateadas, onde é possível constatar a ausência de quadros utilizáveis, tomadas funcionando, ventilação adequada (os ventiladores instalados ou consertados logo apresentam defeito porque a fiação da escola encontra-se em estado crítico de conservação, mesmo diante das inúmeras solicitações de manutenção).

Algumas salas possuem ar-condicionado, todavia, em função dos problemas envolvendo a fiação e a estrutura da maioria das salas, esses equipamentos não surtem o efeito desejado, e, em algumas salas, acabam, em efeito contrário, contribuindo para aumentar o calor, que se torna insuportável já nos primeiros horários.

Esses fatores prejudicaram bastante a execução do projeto, pois os alunos, com razão, negaram-se, em muitos momentos, a permanecer na sala de aula, e, quando lá estavam, não conseguiam, durante todo o processo, manter a concentração desejada. Por inúmeras vezes, as atividades voltadas ao projeto foram canceladas ou interrompidas porque as aulas eram suspensas em função de adendos negativos aos problemas perenes da instituição, como falta de água (por danos constantes na bomba que abastece a caixa d'água do colégio) e a falta de lanche para os alunos.

O outro espaço reservado para a aplicação do projeto, a antiga sala de informática, não escapa aos problemas estruturais da unidade escolar. O termo “antiga”, utilizado em adjetivação ao espaço, é devido ao fato de a sala não possuir, mesmo sendo indicada como sala de informática, um único computador em funcionamento. Componentes dessas

máquinas estão amontoados por todo o local, o que deixa o espaço da sala, que já é pequeno, ainda menor.

Os momentos de estadia na sala foram muito difíceis, porque o ar-condicionado, como em outras salas, não estava funcionando, e mais uma vez fomos atrapalhados pelas altas temperaturas, com o agravo de estarmos em uma sala menor, dividindo espaço com um amontoado de objetos e com a porta fechada, já que a sala foi utilizada para o uso de equipamentos como Datashow e notebook (pertencentes ao professor-pesquisador), e era o único local onde seria possível conseguir aplicar a pesquisa, por ser um ambiente reservado, posto que a sala de aula reservada para a turma para o trabalho hodierno não possui porta e tomadas em funcionamento.

Outro fator prejudicial ao desenvolvimento do projeto foi a ausência de um sinal de internet disponível para os alunos e para o professor-pesquisador, que, durante os momentos em que o acesso à internet foi necessário, utilizou o pacote de dados do próprio celular.

Todos esses fatores foram determinantes para a execução do projeto, dado que impactaram negativamente no desenvolvimento de algumas atividades propostas, obrigando, por inúmeras vezes, o professor a adiar a aplicação ou reestruturar partes do projeto para adequá-lo às condições do local de aplicação, bem como conseguir manter o aluno presente e focado durante o desenvolvimento dos trabalhos.

A turma participante do projeto, o 8º ano B, é formada por 24 alunos, dos quais 23 participaram da pesquisa. Entre os alunos participantes, 1 apresenta laudo médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A faixa etária dos discentes está entre 14 e 16 anos, a maioria, 14 alunos, está fora da idade-série adequada, que, para o oitavo ano está entre 13 e 14 anos. Sobre reprovação, os números são de 10 repetentes e 4 que já reprovaram em séries anteriores.

Os dados concernentes à reprovação e à faixa etária de parte dos alunos expõem o problema da disfunção idade-série presente na turma, e esse fator exerce grande influência no baixo desempenho dos discentes, pois, como foi possível constatar durante todo ano letivo, a baixa proficiência de grande parte da turma está ligada ao evidente desinteresse pela escola, motivada por fatores como a ausência de uma estrutura escolar adequada e o alto índice de evasão escolar e de não permanência na sala de aula de alguns alunos, que preferem permanecer no pátio da escola durante o andamento das aulas.

Quando questionados sobre a quantidade de horas de estudo fora do ambiente escolar, a maioria dos alunos respondeu que estuda menos de uma hora por dia. Sobre o hábito de leitura, 11 alunos informaram não ter a prática da leitura como algo presente. Como justificativa, eles apontaram a leitura como “chata”, “cansativa” e, em outros casos, as alegações foram a falta de acesso a livros e a inexistência da prática de leitura entre os familiares. O acesso à internet, sobretudo às redes sociais, foi apontado como o meio pelo qual a maioria dos alunos envolve-se com a leitura, a diversão e a busca por informações.

Todos os alunos do oitavo ano B residem no Complexo Taiçoca, em Nossa Senhora do Socorro - SE, constituído pelos conjuntos Marcos Fereire I, II e III, Albano Franco, Maria do Carmo, João Alves Filho, Fernando Collor de Mello e localidades como a Piabeta e a Taiçoca de Fora.

A proximidade entre as famílias dos alunos e a Unidade Escolar não promove a assiduidade dos estudantes, pois uma boa parte deles apresenta um alto índice de faltas ou, em muitos casos, não comparece ao colégio, mesmo saindo de casa com a farda e o material escolar.

Problema constante da evasão escolar atrapalhou o andamento do projeto, pois uma boa parte dos alunos opta por ir embora antes do término das aulas, infiltrados em outras turmas que são liberadas por alguma razão ou em momentos em que a portaria do colégio fica desguarnecida.

A presença de boa parte dos pais no ambiente escolar, visando a um melhor acompanhamento do desempenho dos alunos, é rara e, em muitos casos, inexistente. Em algumas oportunidades, a justificativa para essa atitude é a carga horária referente às ocupações diárias: trabalho e afazeres domésticos, até a alegação de não conseguir mais “controlar” a conduta do(s) filho(s).

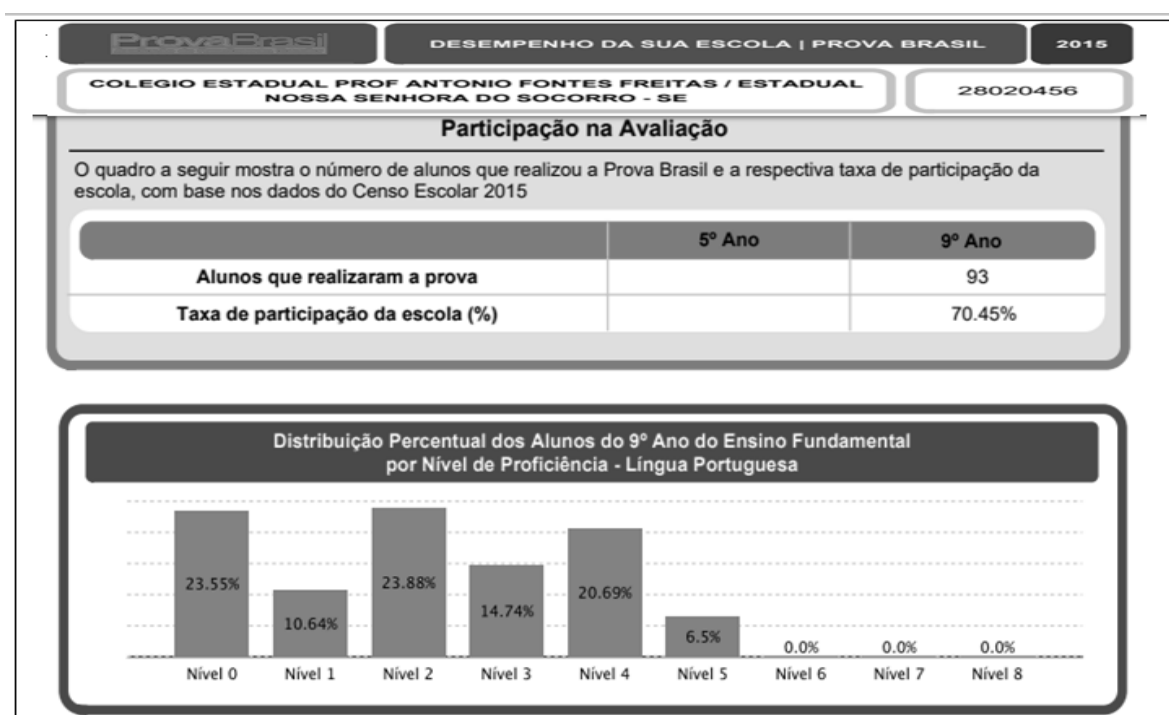
Sobre os pais, reunimos informações a respeito da escolaridade, da profissão e do hábito de leitura, através de um questionário sociocultural, presente nos anexos deste relatório, que foi respondido pelos alunos da turma escolhida para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. A formação escolar de boa parte dos pais desenvolveu-se até o Ensino Médio; no quesito trabalho, as ocupações são variadas: empregada doméstica, pedreiro, vendedor, diarista, cabelereiro, cozinheiro, professor, etc. Sobre o hábito de leitura, a maioria dos alunos afirmou que os pais costumam ler a Bíblia e textos presentes na internet e nas redes sociais.

A partir desses dados, é possível constatar que boa parte dos pais não está apta a auxiliar os filhos na construção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as limitações envolvendo a falta de tempo hábil para acompanhar os discentes dentro e fora da escola e/ou a falta de preparo para interagir efetivamente no andamento das situações inerentes à aprendizagem e à conduta dos filhos é muito evidente.

Outro fator de grande valia para os objetivos do projeto foram os dados referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), através dos resultados da Prova Brasil referente ao ano de 2015, que, aplicada a cada dois anos em âmbito nacional, objetiva avaliar as habilidades dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática.

O desempenho da escola, por nível de proficiência dos alunos do 9º ano, aponta para um quadro preocupante de baixo desempenho:

Figura 8: Desempenho do CEPAFF na Prova Brasil 2015



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2019).

O gráfico permite consolidar o baixo desempenho dos alunos, ao expor que dos 100% que participaram da avaliação, 93 alunos registrados, 23,55% dos estudantes foram enquadrados no nível zero de proficiência em Língua Portuguesa; enquanto apenas 6,5% estão no nível cinco. A maioria dos partícipes, 23,88%, ficou no nível 2 de proficiência, a

qual determina o domínio de algumas habilidades, como é possível perceber no quadro a seguir:

Quadro 6: Escala de proficiência em Língua Portuguesa da Prova Brasil para os alunos do Ensino Fundamental

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2019)

Embora o gráfico exponha o maior percentual para o nível 2 de proficiência, através do qual é possível determinar o domínio de certas habilidades, o fato de termos uma diferença mínima, precisamente 0,33 pontos percentuais, entre o nível 2 e o nível 0, que, segundo o quadro acima, atesta que os estudantes, enquadrados nesse nível, “precisam de atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar”, consolida ainda mais a necessidade de promovermos projetos capazes de auxiliar os professores no aprimoramento das habilidades dos nossos estudantes, em todas as séries da educação básica.

Nesse sentido, o projeto aqui desenvolvido e aplicado em uma turma do oitavo ano, a partir da situação-problema diagnosticada, que aponta para a necessidade de um aperfeiçoamento das habilidades leitoras dos alunos envolvidos, será uma ferramenta de grande valia para o discente aperfeiçoar as competências às demandas da série, na qual ele está inserido, bem como projetar para o 9º ano uma continuidade desse aperfeiçoamento, dado que o reconhecimento e aprimoramento das competências e habilidades precisa ser estabelecido, de maneira contínua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta em seus Descritores (D) de habilidades e competências para as séries finais do Ensino Fundamental que os alunos possam ter acesso, em cada ano, aos mais variados gêneros textuais, “que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.”.

O meme está inserido no contexto descrito acima, para o qual, segundo os descritores da BNCC, o aluno precisa, no ato da leitura e da interpretação, apresentar diversas habilidades, como as que se encontram no quadro a seguir, presentes no documento normativo:

Quadro 8: Descritores (D) de habilidades e competências para as séries finais do Ensino Fundamental

	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> 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.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018)

Os descritores acima, evidenciados na BNCC, estão em congruência com os objetivos traçados para o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido, pois este busca contextualizar os objetivos de ensino, através do trabalho com o meme e as perspectivas de intertextualidade presentes na construção desse gênero multimodal, para tentar levar o aluno a atingir as habilidades necessárias a uma leitura proficiente e significativa, capaz de proporcionar ao discente uma maior perspectiva de interação sociocultural, durante as aulas e atividades propostas.

5. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática aqui desenvolvida baseou-se nos preceitos desenvolvidos pelo grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse modelo de SD propõe ensinar um conteúdo por meio de etapas, através de um conjunto de atividades propostas e previamente organizadas, que visam, através do estudo de um gênero textual, desenvolver condições para o aluno assimilar conhecimentos pertinentes sobre o gênero estudado e que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”.

Para os autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre

aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados [...]. As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

A partir do esquema proposto, a SD aqui desenvolvida seguiu as seguintes etapas:

Quadro 9: Etapas da Sequência Didática (SD)

ETAPAS	AÇÕES	TEMPO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (AULAS 1 e 2)	Apresentação do projeto; Exibição de um vídeo sobre o gênero meme; Apresentação do conceito de intertextualidade.	2 horas/aula
ATIVIDADE INICIAL (AULAS 3 e 4)	Motivação: exibição de memes variados e discussão sobre a intertextualidade presente nos exemplos; Atividade em grupo de produção de memes através do site: https://www.gerarmemes.com.br/	2 horas/aula
MÓDULO 1 (AULA 5)	Estudo sobre as características do gênero meme.	1 hora/aula
MÓDULO 2 (AULA 6)	Estudo sobre os tipos de intertextualidade.	1 hora/aula
MÓDULO 3 (AULA 7)	Atividade sobre a intertextualidade presente nos memes.	1 hora/aula
ATIVIDADE FINAL (AULAS 8 e 9)	Aplicação do jogo “Intertextualizando”; Aplicação do teste de saída.	2 horas/aula

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1 Descrição das etapas de aplicação da SD

O processo de aplicação da SD desenvolvida para este projeto deu-se, do início ao fim, permeada por alguns problemas que atrapalharam em muitos momentos de sua aplicação. Problemas como suspensão das aulas por falta de água, lanche e energia elétrica; ausência dos alunos da turma, que, por algumas vezes, em maioria, optavam por ir embora antes do momento previsto para a aplicação do projeto.

Esses problemas acabaram por alongar o período de aplicação, que se estendeu muito além da previsão de tempo informada anteriormente. É preciso deixar registrado que o esforço do professor-pesquisador para desenvolver o projeto com a turma foi imenso, já que, como já citado neste trabalho, a unidade escolar na qual o professor está atualmente lotado encontra-se em uma condição de precariedade absurda há anos, não havendo nenhum esforço visível, por parte da atual gestão, para tentar mudar esse quadro torpe mediante o qual os professores precisam buscar meios para desenvolver a sua prática docente diária.

Em muitos momentos, o professor aplicador entrou em conflito pessoal, em função das inúmeras e variadas situações negativas que dificultaram o andamento do processo, a ponto de se sentir imensamente frustrado e impelido a desistir da aplicação.

O espaço físico da instituição escolar foi outro problema de grande impacto para o trabalho. A comprovação desse substancial empecilho pode ser comprovada nos registros a seguir:

Figura 9: Aspecto da sala de aula do 8º ano B



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10: Aspecto da “sala de informática”



Fonte: Dados da pesquisa.

A aplicação da SD ocorreu no contexto descrito acima.

Para o primeiro momento, transcorrido em 2 aulas, que não foram consecutivas, porque, infelizmente, no segundo dia esquematizado para a continuidade do projeto, as aulas foram suspensas, a apresentação da situação inicial foi estabelecida através de um esclarecimento oral sobre os objetivos do projeto, seguindo-se ao questionamento sobre a necessidade de os alunos presentes assumirem o compromisso de participar de todos os momentos de aplicação da SD.

Algumas observações foram feitas pelos discentes, dentre as quais a mais suscitada foi a possibilidade de a sua participação ser convertida em uma pontuação pré-estabelecida, para ajudá-los na nota final da unidade vigente. Por não detectar problema na conjectura, a sugestão foi aceita pelo professor-pesquisador.

Após uma breve discussão norteadora sobre o gênero meme, seguiu-se o primeiro momento, com a exibição de um vídeo sobre o gênero escolhido para a construção do projeto:

Figura 11: Título do vídeo exibido para a turma



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bVa8VmP-Lu8>.

O vídeo em questão aborda o gênero meme a partir do fenômeno da viralização, termo já internalizado pelos alunos. Além dessa perspectiva, o vídeo traz uma abordagem sobre o gênero, envolvendo alguns pontos relacionados à sua origem, e finaliza mostrando alguns memes que “viralizaram” nas redes sociais.

A exibição do vídeo suscitou algumas observações por parte dos discentes, sobretudo ao que foi exposto sobre a origem dos memes.

A segunda aula, ainda correspondente ao momento de apresentação da situação inicial, foi promovida através da explicitação do conceito de intertextualidade.

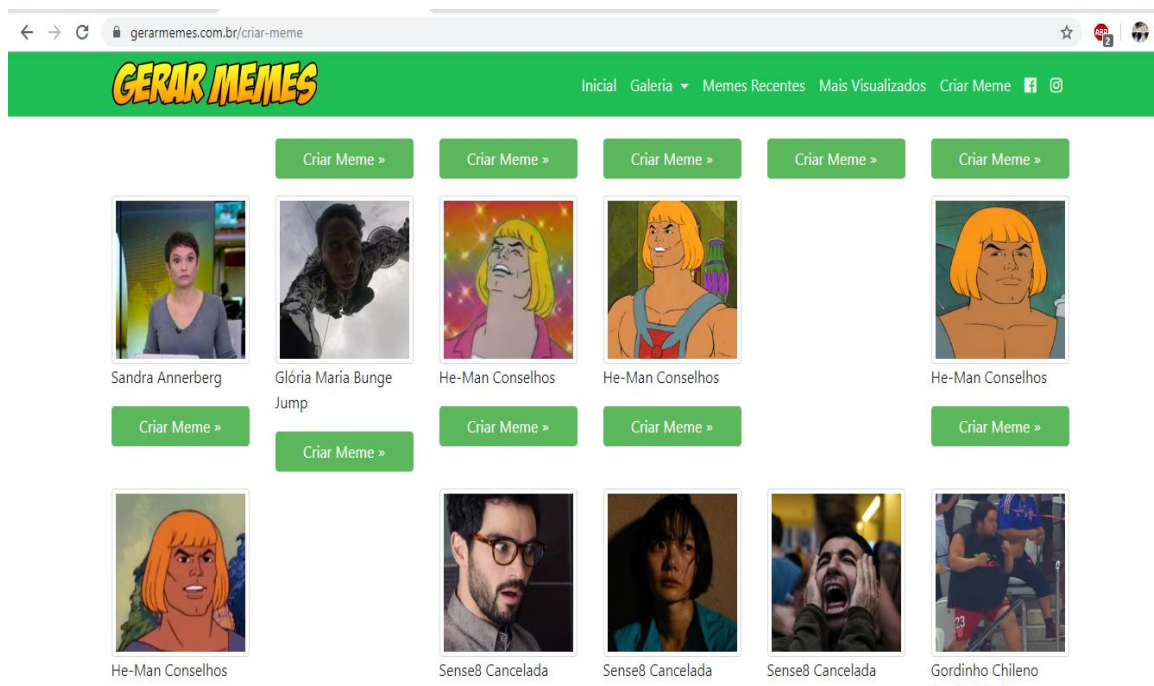
Seguiu-se a aplicação, com o segundo momento destinado à Motivação e à realização da atividade inicial.

A Motivação foi promovida através de uma discussão sobre os memes e a intertextualidade presente na construção do gênero. Logo após a discussão, os alunos foram divididos em grupos para a construção da primeira atividade.

A primeira atividade consistiu na produção de memes pelos alunos, a partir de temas propostos pelo professor. Os temas relacionados foram: amizade, balada, crush, estudo e levei um fora. Com os temas devidamente divididos através de sorteio, os grupos tiveram 5 minutos para a organização e a criação do meme.

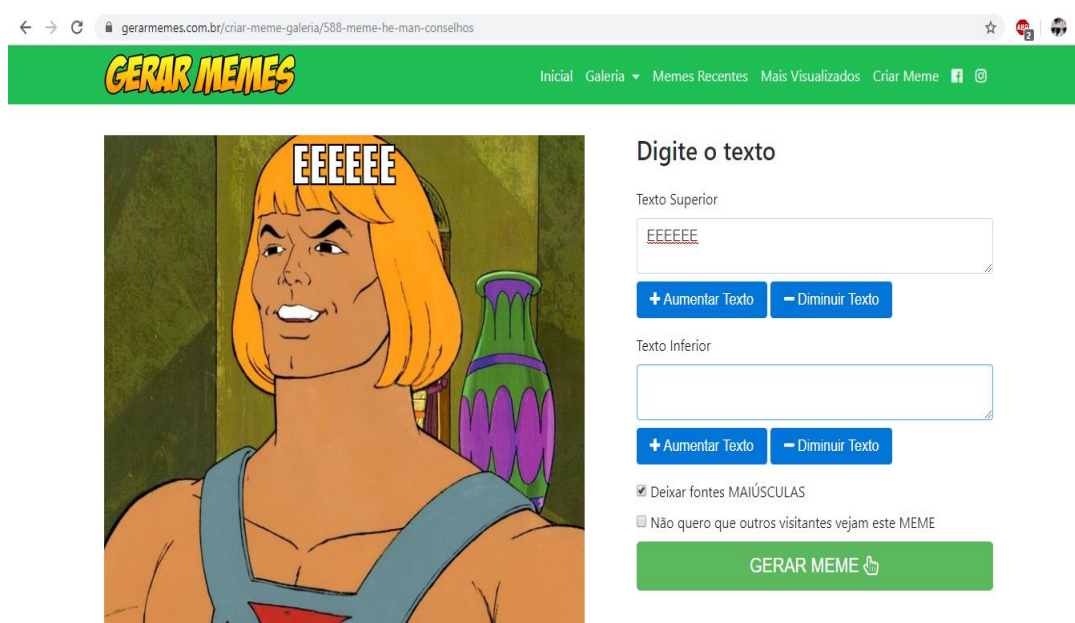
Para a criação do meme, foi utilizado o site <https://www.gerarmemes.com.br>, que, por apresentar um *layout* muito atrativo e de fácil manuseio, teve sua proposta para criação de memes rapidamente assimilada pelos alunos.

Figura 12: Layout inicial da página de produção de memes



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br>.

Figura 13: Momento da produção de um meme



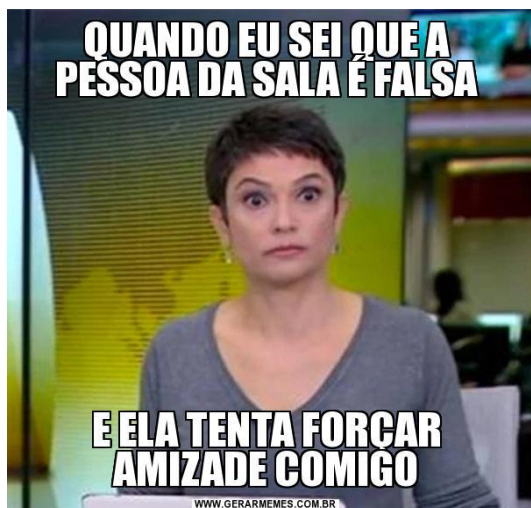
Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br>.

Como é possível perceber na Figura 12, o site disponibiliza um imenso banco de imagens que podem ser escolhidas para a construção do meme. Além das imagens disponibilizadas, o site ainda permite que imagens armazenadas no computador possam ser utilizadas. Já a Figura 13 mostra o espaço de criação do meme, onde, com a imagem escolhida, é possível acrescentar a linguagem verbal.

Durante a atividade, os alunos tiveram dificuldades em organizar as ideias para a construção dos memes em grupo, o que gerou, em alguns momentos, uma certa dispersão por parte de alguns. A opção em promover a atividade em grupo foi estabelecida em uma tentativa de dinamizar o processo, pois os envolvidos, alunos e professor-pesquisador, estavam na “sala de informática”, que, para o momento, era o único local possível para o uso do Datashow. Infelizmente, a condição precária do ar-condicionado ocasionou um desconforto em todos, pois o calor era insuportável.

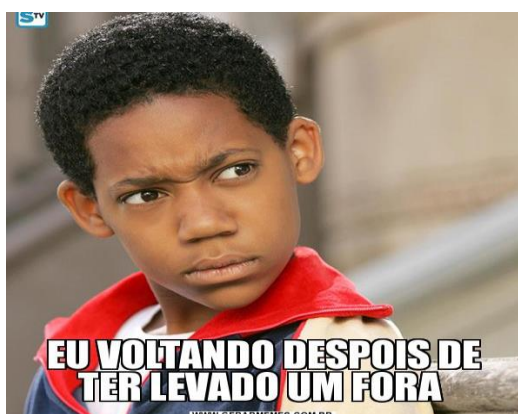
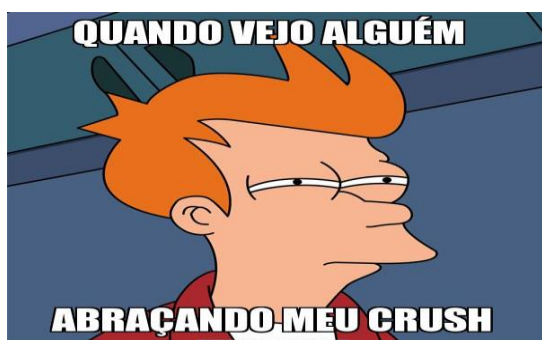
Como maneira de, possivelmente, evitar dispersões, salienta-se a possibilidade, em um contexto possibilitador, que os alunos sejam divididos em duplas para a aplicação da atividade em questão. Seguem-se abaixo os memes produzidos durante a primeira atividade:

Figura 14: Memes produzidos pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15: Memes produzidos pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

As equipes:

Figura 16: Divisão das equipes



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 17: Duplas e memes



Fonte: Dados da pesquisa.

Seguimos para a próxima etapa, o Módulo 1, momento no qual os alunos passaram por um processo de aprofundamento das características gerais do gênero meme, a partir das linguagens presentes em sua construção, não verbal e verbal, até a importância do gênero para os processos comunicacionais de interação sociocultural. Por fim, foram demonstrados os conceitos de gênero digital e multimodalidade.

O Módulo 2 destinou-se ao reforço do conceito de intertextualidade. Na ocasião, os alunos tiveram contato com os tipos de intertextualidade, citação, paródia, paráfrase, alusão. Para o momento, além da exibição de um slide com exemplos dos tipos de intertextualidade, os alunos ouviram algumas músicas escolhidas para ilustrar processos intertextuais, como a paródia, por exemplo, tão utilizada hoje, seja para a construção de humor ou crítica, seja como ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Para a continuidade do trabalho, no Módulo 3, os alunos responderam a uma pequena atividade sobre os tipos de intertextualidade presentes nos memes. Essa atividade serviu para reforçar os critérios sobre as características intertextuais presentes nesse gênero multimodal. Infelizmente, alguns alunos não participaram da atribuição da atividade,

porque decidiram ir embora momentos antes da aplicação, fato lamentado, mas que, em função da necessidade de se dar continuidade ao projeto, não foi motivo para mais um adiamento.

O momento da Atividade Final foi desenvolvido por meio da aplicação do jogo “Intertextualizando”, criado para o Caderno Pedagógico que faz parte deste projeto de pesquisa, e da aplicação do teste de saída. Mais uma vez, a suspensão das aulas atrapalhou substancialmente o tempo de promoção dessa fase das atividades do projeto. Ressalta-se que, nos dois dias previamente agendados para essa etapa de aplicação, os alunos foram liberados das aulas, e, mesmo com todo aparato montado para a atribuição do jogo e da atividade final, o professor-pesquisador precisou adiar o momento.

Para o andamento da atividade final, estabeleceu-se, de maneira mais descontraída e lúdica, um processo de reforço para a assimilação de todo o conteúdo proposto durante a aplicação da SD, através do jogo “Intertextualizando”.

Como parte do Caderno Pedagógico, o jogo proporcionou para essa fase da aplicação do projeto um momento muito importante, já que, durante o seu desenvolvimento, os alunos puderam demonstrar o conhecimento adquirido e aprimorado em todas as fases da SD, de maneira leve e satisfatória, quando a interação entre eles foi muito engrandecedora.

5.2 O jogo “Intertextualizando”

O jogo didático, constituído como um facilitador para o processo de ensino-aprendizagem, é uma ferramenta capaz de proporcionar a mudança de aspectos negativos, deveras evidenciados por nossos alunos, que vislumbram a sala de aula e as aulas como um espaço onde a repetição exaustiva de situações envolvendo conteúdos e exercícios parece ser a única condição vigente, e, assim, na perspectiva dos educandos, a sala de aula acaba por se tornar um local desinteressante e cansativo.

O jogo didático pode ser um grande aliado para promover o retorno do interesse dos alunos pela sala de aula, pois, ao aliar o lúdico ao processo de ensino-aprendizagem, fará com que a escola aproxime-se das situações inerentes ao universo dos nossos jovens educandos, instigando-os a mudar a concepção negativa, muitas vezes adequada, sobre o ambiente escolar.

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se

de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêm o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. (HUIZINGA, 2000, p. 5)

É possível perceber, a partir da perspectiva do autor, que o jogo, enquanto ferramenta adotada pela escola para a construção do processo de ensino-aprendizagem, pode levar o educando a desenvolver habilidades pertinentes às diversas atividades necessárias à plena formação do cidadão, já que o jogo didático estimula o estudante, durante sua aplicação, a assumir uma postura ativa para momentos competitivos, conduzidos mediante regras pré-estabelecidas, tão comuns na sociedade contemporânea, como também desenvolver o senso participativo, de maneira crítica e influente, nas atividades de ordem coletiva.

Segundo Lopes (2001, p. 23):

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.

O elemento lúdico presente nos jogos desperta no estudante a vontade de se fazer presente, de participar ativamente do momento do jogo, porque, como postulado pela autora, “desperta o interesse do aprendiz”, e essa deve ser uma condição sempre presente na escola. Despertar o interesse dos alunos dentro do ambiente escolar é promover a mudança de uma visão extremamente negativa de uma escola “chata”, retrograda e despreparada.

O jogo desenvolvido pelo professor-pesquisador, o “Intertextualizando”, como parte do Caderno Pedagógico criado para este projeto, tem como principal objetivo o aprimoramento da percepção dos alunos para os elementos intertextuais presentes nos textos e, com isso, possibilitar multiletramentos, uma vez que o gênero digital emergente escolhido para a atividade lúdica, o meme, é apreciado pelos alunos que hodiernamente têm contato com o gênero, já que este faz parte do universo virtual ao qual os jovens estão imensamente envolvidos.

Para a realização do jogo, são necessários os seguintes materiais:

- Datashow;

- Computador;
- Cronômetro;
- Um arquivo virtual, em Power Point, contendo diversos memes com temáticas diversificadas (literatura, música, artes, etc.), e logo após a imagem do meme, uma lista numerada com dicas sobre os elementos intertextuais presentes no gênero;
- Envelopes coloridos quantificados a partir da quantidade dos temas escolhidos para os memes e da quantidade de grupos pré-determinados para o jogo;
- Pequenos cartões numerados com dicas verdadeiras e falsas sobre os elementos intertextuais que fazem parte da estrutura dos memes selecionados;
- Bloco de notas colorido;
- Canetas.

5.2.1 Organização do jogo

Os alunos foram divididos em cinco grupos. Após a divisão, os temas foram selecionados por sorteio e, devidamente ordenados, os grupos, já cientes do tema, receberam um envelope com a cor escolhida para o tema desenvolvido nos memes, contendo dicas verdadeiras e falsas sobre os elementos intertextuais presentes no gênero.

Por conseguinte, os grupos analisaram o meme correspondente à temática escolhida, que foi projetado para todos através do datashow, e tiveram que selecionar, entre os cartões colocados no envelope, quais eram as dicas verdadeiras sobre as marcas intertextuais presentes no meme exposto, recolocando os cartões analisados como falsos dentro do envelope. Para análise e escolha dos cartões verdadeiros, os grupos tiveram o tempo limite de 60 segundos.

O jogo tem um total de 06 rodadas, nas quais devem ser analisados entre 02 e 03 memes para cada temática.

Após a terceira rodada de análise, os grupos participaram de uma rodada surpresa, na qual precisaram escrever, sem dicas, quais as marcas de intertextualidade presentes em um meme ligado a uma das temáticas previstas.

A pontuação foi determinada pelos seguintes critérios:

- Os cartões verdadeiros escolhidos valem 05 pontos cada;
- Cada cartão falso escolhido provoca a subtração de 05 pontos;
- A rodada surpresa tem o valor de 10 pontos, obtidos através da soma da quantidade de elementos intertextuais manuscritos pelos grupos durante o tempo previsto (2 minutos).

REGRAS DO JOGO

1. Os alunos são divididos em 05 grupos, que podem receber nomes idealizados pelos próprios participantes de cada equipe.
2. A escolha das temáticas acontece por um sorteio realizado com a participação de um integrante de cada grupo.
3. Com a ordem das temáticas escolhida, o professor informa como se dará o andamento das rodadas, demonstrando as cores dos envelopes e comunicando que cada cor está relacionada a uma temática abordada nos memes, que serão expostos a partir da ordem prevista no sorteio, bem como a condição para a escolha dos cartões presentes nos envelopes.
4. Na sequência, a rodada surpresa deve ser devidamente explicada, seguindo-se ao estabelecimento dos critérios gerais para aquisição e perda de pontos.
5. Ao término das rodadas e após a devida contabilização dos pontos obtidos por cada grupo, será declarada vencedora a equipe que obtiver a maior quantidade de pontos.

VARIAÇÕES POSSÍVEIS

- A quantidade de temáticas e de memes analisados pode variar, levando em consideração o número de alunos presentes em classe e/ou o tempo para realização do jogo.
- A imagem dos memes pode ser impressa em quantidade e entregue às equipes durante a análise e seleção dos cartões.

Como observação sobre as partes constituintes do jogo, ressalta-se a grande flexibilidade para escolha dos memes e dos assuntos a eles ligados, uma vez que sempre será possível modificá-los para as aplicações seguintes, sendo possível até mesmo produzir novos memes temáticos através do site <https://www.gerarmemes.com.br>, já divulgado aqui. Essa praticidade se faz pertinente, pois não permitirá que o jogo se torne, com o passar do tempo, repetitivo e/ou obsoleto.

Outro fator visto como pertinente e que foi pensado para possibilitar uma fácil replicação do jogo, é a confecção dos cartões com as dicas sobre a intertextualidade presente nos memes escolhidos para as rodadas do jogo. Esses cartões podem ser modificados e impressos sempre que for necessário, dado que, sempre que os memes para o jogo forem modificados, os cartões com as dicas deverão ser refeitos.

Figura 18: Registros da aplicação do jogo “Intertextualizando”



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19: partes do jogo “Intertextualizando”



Fonte: Dados da pesquisa

6. RESULTADOS OBTIDOS

Abordaremos os resultados obtidos através da aplicação do projeto com gráficos demonstrativos e exemplos da produção das atividades realizadas durante o desenvolvimento da SD, que fornecerão comparativos quantitativos sobre o desempenho inicial e o desempenho final dos estudantes.

Um quadro foi composto com o intuito de agrupar as informações sobre a quantidade de erros e acertos dos alunos, designados na primeira coluna por meio das iniciais dos seus nomes. Segue-se o registro do desempenho de erros e acertos de cada aluno no teste diagnóstico; a seguir, o registro de participação ou não na atividade de nivelamento, que foi aplicada com o objetivo de reforçar os critérios conceituais sobre o

memória e a intertextualidade. Como é possível perceber, nos registros do quadro, nem todos os alunos participaram dessa atividade, a causa da não participação está relacionada às ausências dos discentes e, em algumas manhãs, pela suspensão das aulas.

O quadro segue para o registro do desempenho dos alunos no teste final. Mais uma vez, como no teste diagnóstico, o desempenho foi registrado através da quantidade de erros e acertos. Por fim, o quadro apresenta o campo “observação”, espaço para registro de algumas situações relacionadas aos testes e/ou aos alunos.

Quadro 10: Tabela de desempenho por atividade

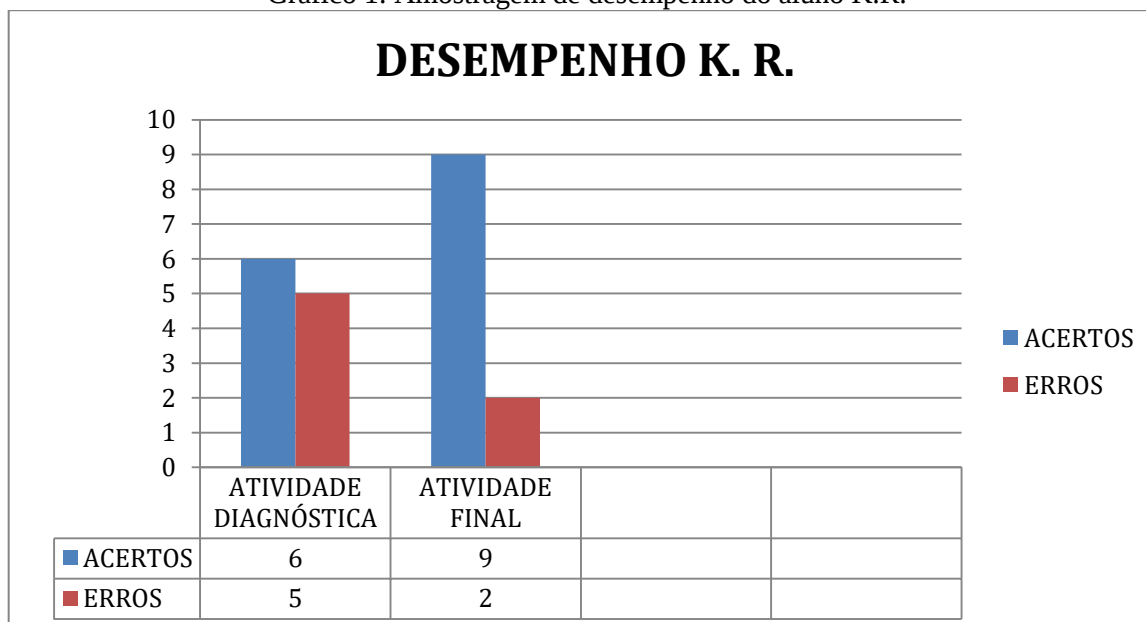
ALUNO	DESEMPENHO NO TESTE DIAGNÓSTICO – ERROS E ACERTOS	ATIVIDADE DE NIVELAMENTO	DESEMPENHO NO TESTE FINAL – ERROS E ACERTOS	OBSERVAÇÃO
K. R.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS - 5	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 9 RESPOSTAS ERRADAS – 2	-
W. S.	RESPOSTAS CERTAS – 3 RESPOSTAS ERRADAS – 8	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 7 RESPOSTAS ERRADAS - 4	-
F. S.	RESPOSTAS CERTAS – 3 RESPOSTAS ERRADAS – 8	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 5 RESPOSTAS ERRADAS – 6	Este aluno, mesmo comparecendo a todas atividades, apresentou um déficit de atenção, durante as aulas, muito acentuado.
E. H.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 5	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 10 RESPOSTAS ERRADAS – 1	-
K. S.	RESPOSTAS CERTAS – 7 RESPOSTAS ERRADAS – 4	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS - 4	Esta aluna não respondeu 1 questão do teste final.
W. R.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 5	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 11 RESPOSTAS ERRADAS – 0	-
A. A.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 5	PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 4 RESPOSTAS ERRADAS – 6	Este aluno não respondeu 1 questão do teste final.
W. R.	RESPOSTAS	NÃO	RESPOSTAS	Aluno com

	CERTAS – 3 RESPOSTAS ERRADAS – 8	PARTICIPOU	CERTAS – 7 RESPOSTAS ERRADAS – 4	diagnóstico de hiperatividade.
J. V.	RESPOSTAS CERTAS – 9 RESPOSTAS ERRADAS – 2	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 11 RESPOSTAS ERRADAS – 0	Aluno muito inteligente, mas pouco assíduo.
R. S.	RESPOSTAS CERTAS – 9 RESPOSTAS ERRADAS – 2	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 10 RESPOSTAS ERRADAS – 1	Esta aluna possui um número muito grande de faltas.
J. L.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 5	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 5 RESPOSTAS ERRADAS – 5	Este aluno não respondeu 1 questão do teste final.
G. J.	RESPOSTAS CERTAS – 3 RESPOSTAS ERRADAS – 8	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 1 RESPOSTAS ERRADAS – 10	Este aluno trabalha para auxiliar nas despesas da família. Sempre alega cansaço e falta de tempo.
G. O.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 5	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 4 RESPOSTAS ERRADAS – 7	Aluna com um histórico de evasão.
J. M.	RESPOSTAS CERTAS – 4 RESPOSTAS ERRADAS – 7	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 10 RESPOSTAS ERRADAS - 1	-
A. V.	RESPOSTAS CERTAS - 6 RESPOSTAS ERRADAS - 5	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 7 RESPOSTAS ERRADAS - 4	-
F. C.	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 5	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 4 RESPOSTAS ERRADAS - 7	-
A. L.	RESPOSTAS CERTAS - 2 RESPOSTAS ERRADAS - 9	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 6 RESPOSTAS ERRADAS - 5	-
P. S.	RESPOSTAS CERTAS - 1 RESPOSTAS ERRADAS - 10	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS - 4 RESPOSTAS ERRADAS - 7	-
A. K.	RESPOSTAS CERTAS – 7 RESPOSTAS ERRADAS – 4	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 6 RESPOSTAS ERRADAS – 4	A aluna não respondeu 1 questão do teste final.
M. E.	RESPOSTAS CERTAS – 10 RESPOSTAS	NÃO PARTICIPOU	RESPOSTAS CERTAS – 11 RESPOSTAS	Aluna muito inteligente, mas pouco assídua.

	ERRADAS – 1		ERRADAS – 0	
--	-------------	--	-------------	--

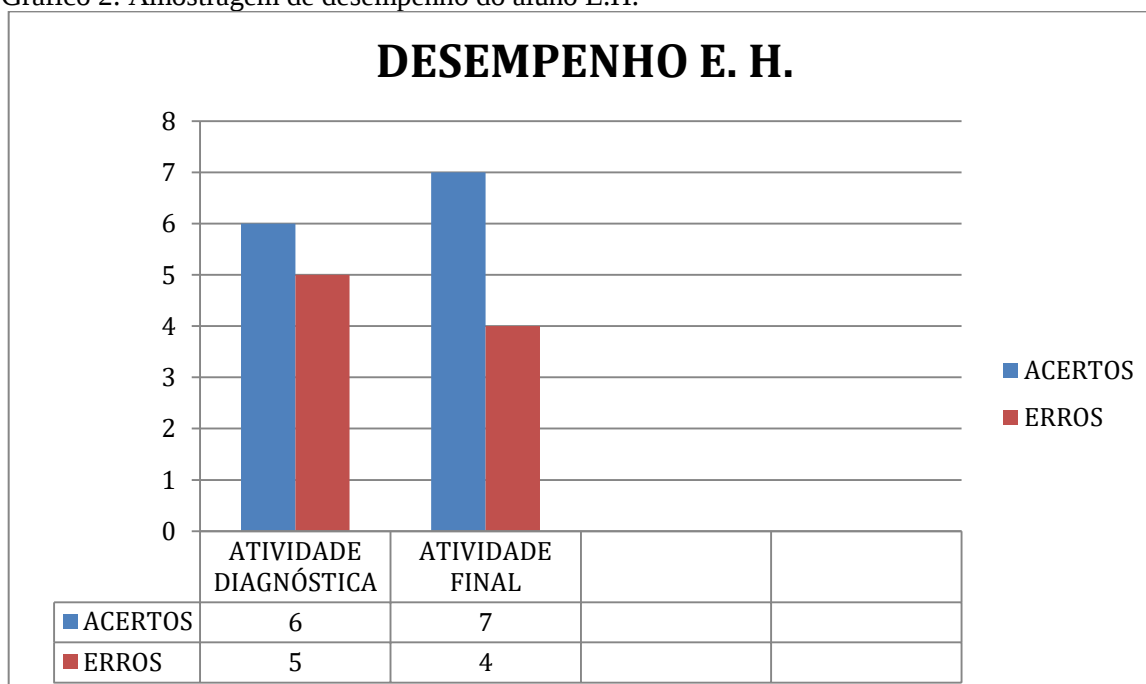
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1: Amostragem de desempenho do aluno K.R.



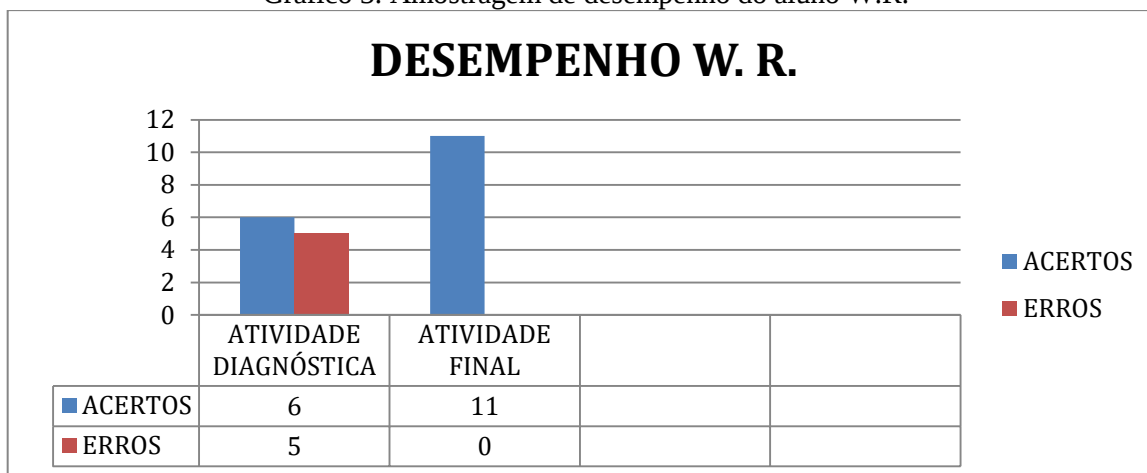
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2: Amostragem de desempenho do aluno E.H.



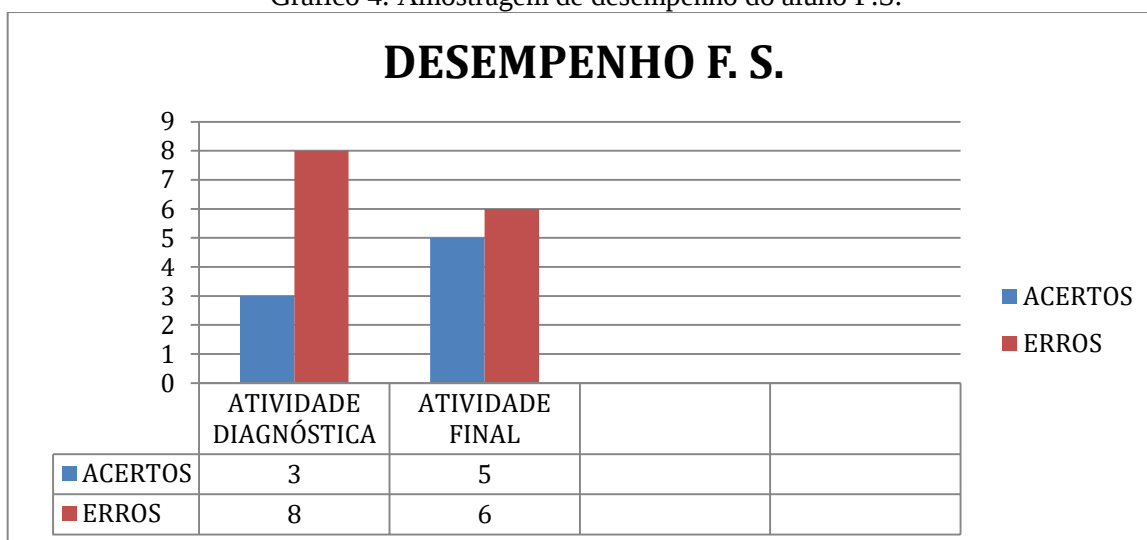
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3: Amostragem de desempenho do aluno W.R.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4: Amostragem de desempenho do aluno F.S.

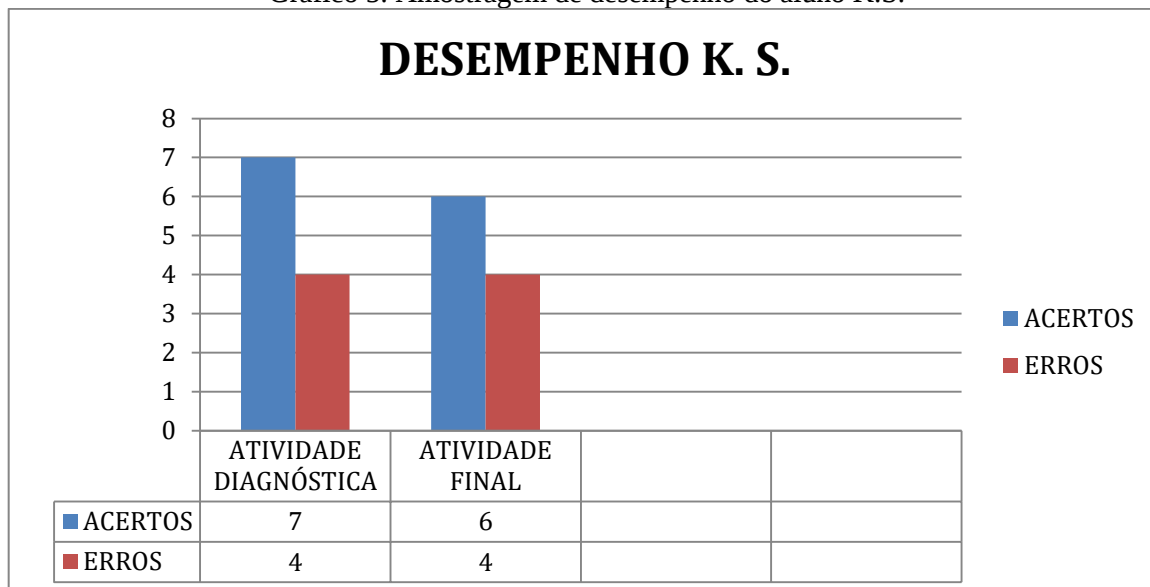


Fonte: Dados da pesquisa.

Como explicitado no quadro 3, no campo observação, o aluno F. S. apresentou um déficit de atenção preocupante durante o desenvolvimento das atividades do projeto, condição que influenciou seu desempenho negativo. F. S. alegou não ter paciência para dar andamento às atividades propostas em sala de aula, assim, infelizmente o aluno apresentou um baixo desempenho durante todo ano letivo e o risco de reprovação é muito alto. Após algumas conversas com F. S., procuramos a coordenação da escola para solicitar, se

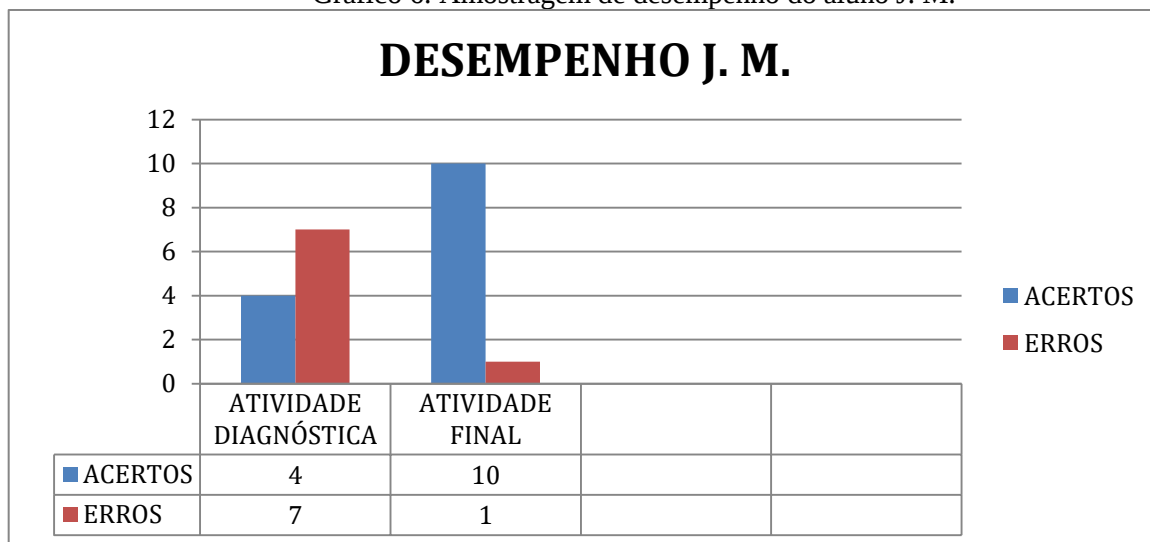
possível, uma conversa com os pais do aluno, mas até o fechamento dos resultados aqui divulgados, não obtivemos uma resposta da coordenação.

Gráfico 5: Amostragem de desempenho do aluno K.S.



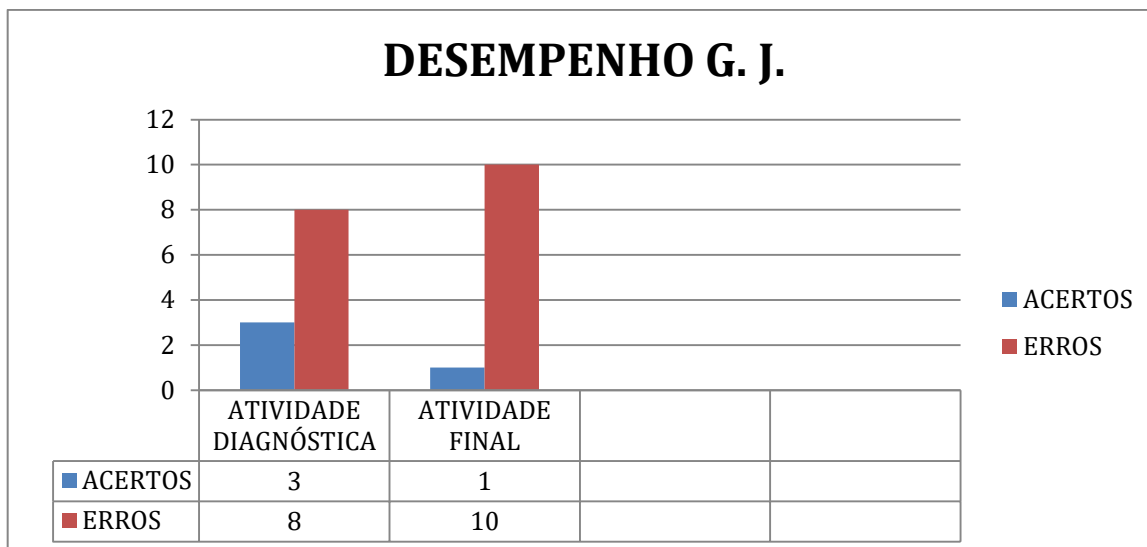
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6: Amostragem de desempenho do aluno J. M.



Fonte: Dados da pesquisa.

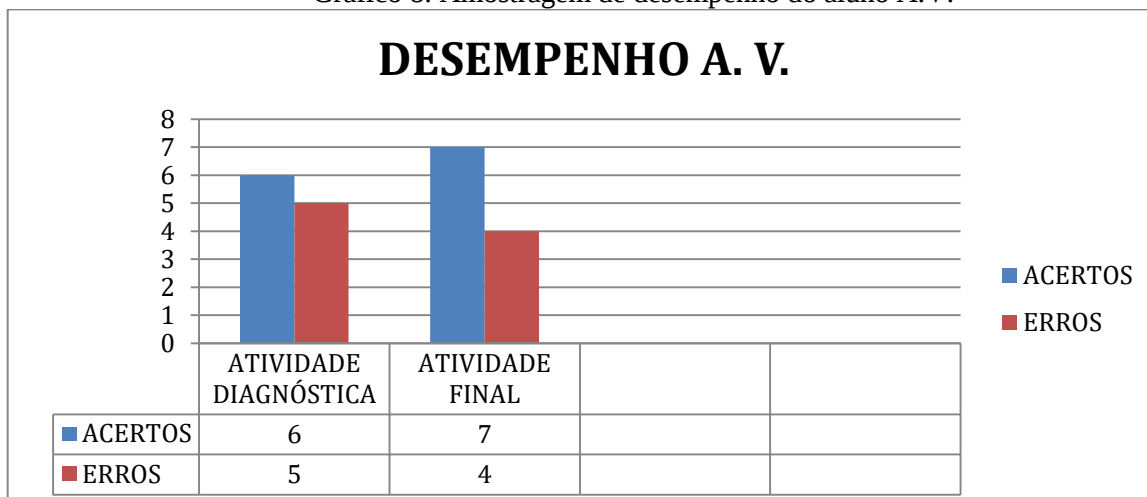
Gráfico 7: Amostragem de desempenho do aluno G.J.



Fonte: Dados da pesquisa.

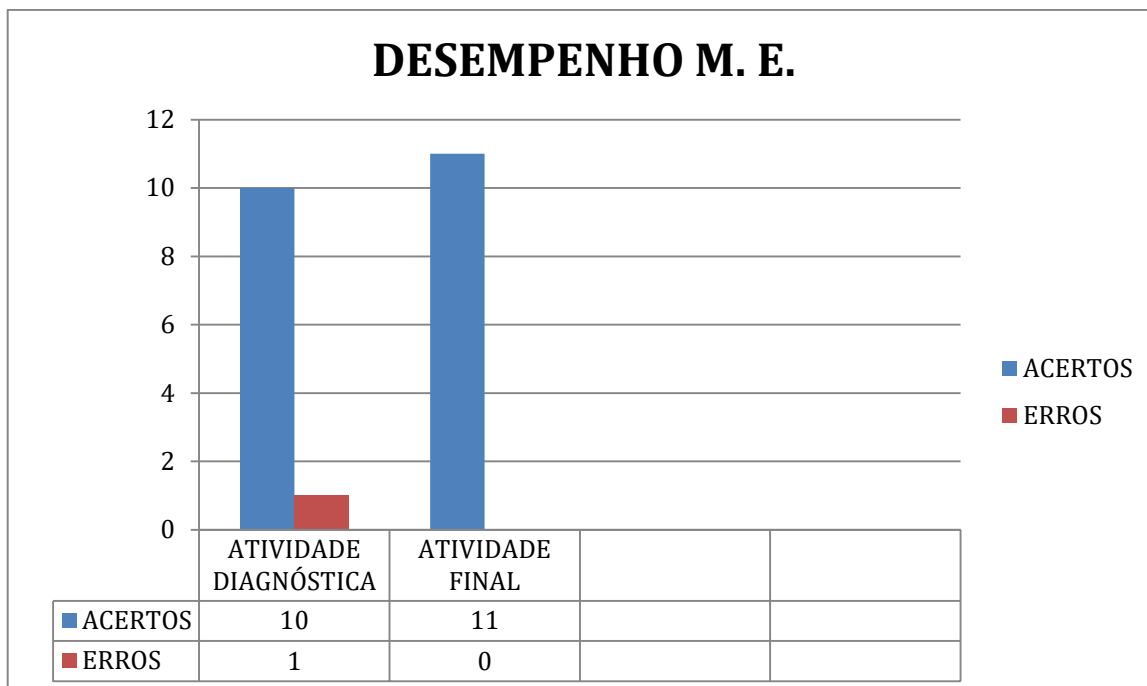
O aluno G. J., em muitas ocasiões durante as aulas, comportava-se de uma maneira arredia e pouco participativa, inclusive, por inúmeras vezes, G. J. dormia em classe em pleno andamento das aulas. Questionado sobre a razão do comportamento, o aluno alegou estar trabalhando, como descrito na coluna “observação” do quadro 3, e, por esse motivo, não descansava o suficiente, condição que refletiu (e reflete) negativamente no seu desempenho.

Gráfico 8: Amostragem de desempenho do aluno A.V.



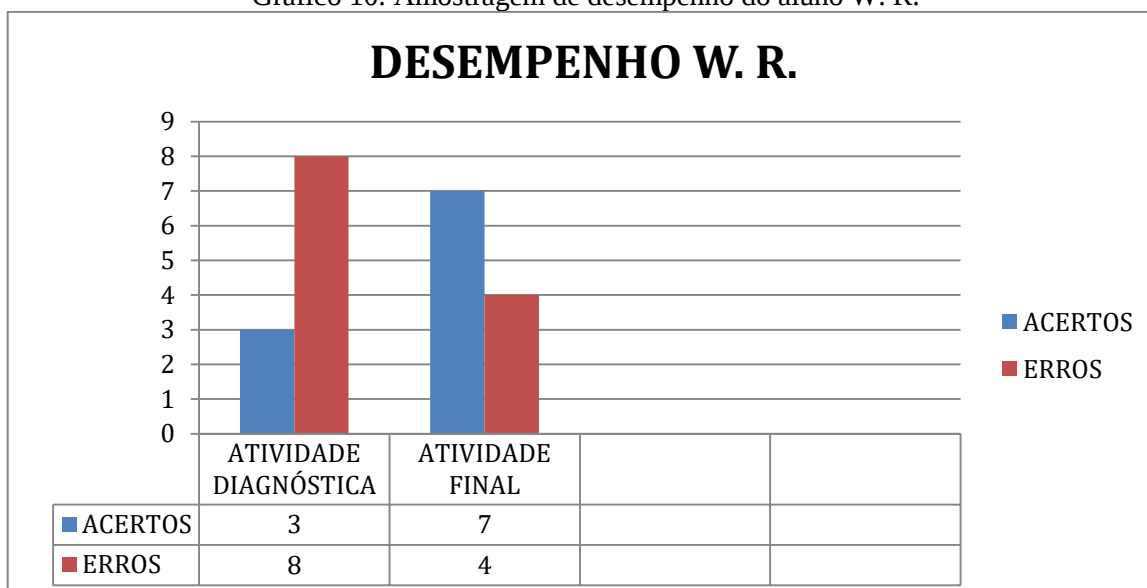
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9: Amostragem de desempenho do aluno M.E.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10: Amostragem de desempenho do aluno W. R.

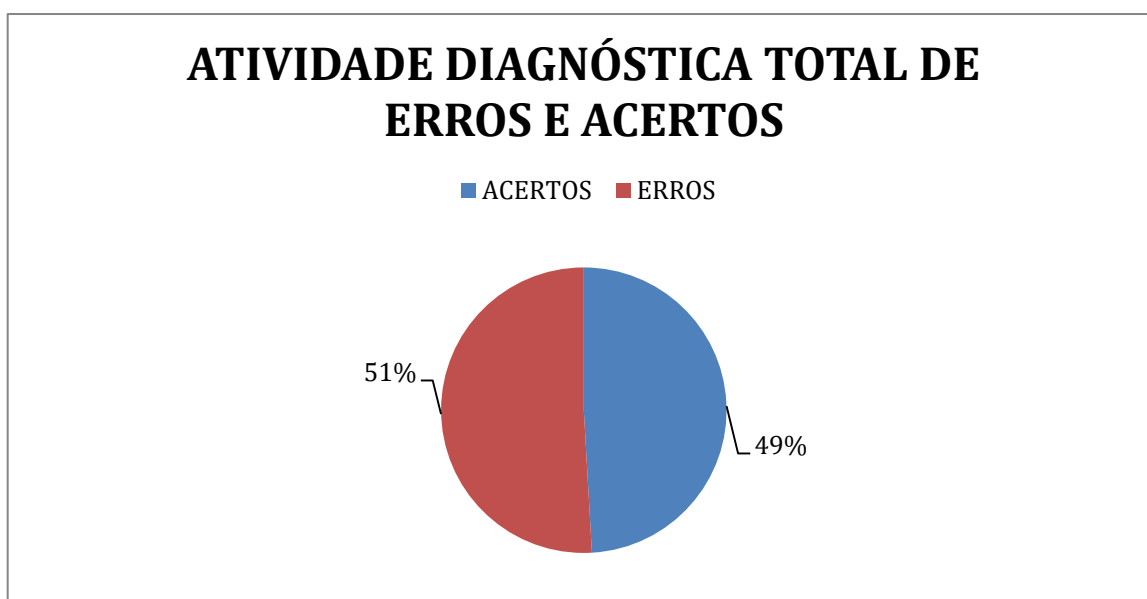


Fonte: Dados da pesquisa.

O Aluno W. R. apresenta, como informado no campo observações, do quadro 3, laudo médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Não há indicações no laudo de que o transtorno influencie no intelecto do discente. Houve uma melhora em seu desempenho entre a atividade diagnóstica e a atividade final, como é

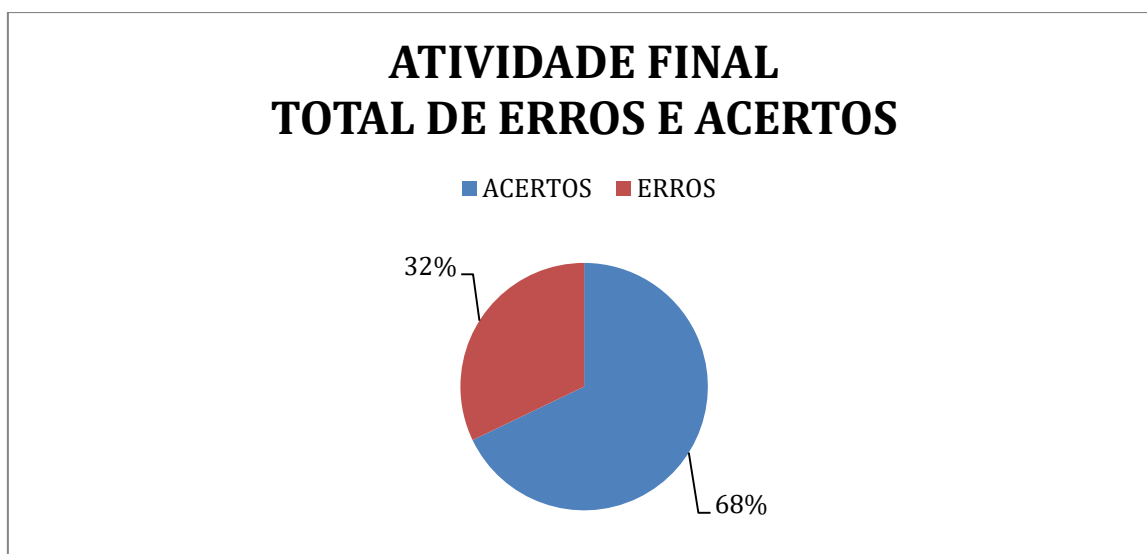
possível perceber no gráfico 10. Todavia, o acolhimento de W. R. em classe é, em muitos momentos, complicado, pois o estudante apresenta um comportamento por vezes muito agressivo com os colegas de classe. Ele não fazia, no início do ano letivo, parte da turma escolhida para a aplicação do trabalho, já que era aluno do turno vespertino do colégio; após um desentendimento com alguns colegas do turno da tarde, a direção da escola optou por transferi-lo para o turno matutino.

Gráfico 11: Desempenho da turma – Atividade diagnóstica



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12: Desempenho da turma – Atividade final



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados demonstrados nos gráficos individuais de desempenho, é possível perceber que houve uma melhora na performance individual da maioria dos alunos que participaram das atividades. Os gráficos 11 e 12 trazem um comparativo de desempenho geral da turma, através do total de erros e acertos nas respostas da atividade diagnóstica (Gráfico 11) e da atividade final (Gráfico 12). Quando comparamos os percentuais evidenciados nos gráficos, percebemos que houve uma melhora no desempenho da turma, uma vez que os dados mostram uma diferença de 19 pontos percentuais entre a quantidade geral de acertos do teste diagnóstico e a quantidade geral de acertos do teste final.

Os desempenhos alcançados, individual e coletivamente, são significantes, pois foram construídos com muito esforço e perseverança. Os inúmeros e intermináveis problemas que permearam todo o desenvolvimento do projeto, e continuam profundamente “enraizados” no CEPAFF, fazem parte de uma realidade vergonhosa, não condizente com um ambiente educacional propício à construção digna e coletiva de saberes e perspectivas positivas de formação cidadã para todos os jovens matriculados nessa escola, posto que, segundo a Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 1988)

E o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em seu artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, a lei assegura: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de

organização e participação em entidades estudantis, e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

Todavia, mesmo diante da clareza da legislação, o CEPAFF, e outras escolas, abrem seus portões para alunos e professores, diariamente, na perene iminência do caos, pois vivemos ao “sabor” da falta. Falta de estrutura, falta de materiais, falta de luz, falta de água, falta de alimentação adequada, falta de organização, falta de diálogo, falta de compreensão, falta de amor próprio, falta de paz, falta de professores, falta de alunos, falta de sonhos. E tudo isso, por mais inacreditável que seja, parece não estar acontecendo, visto que, também parece não incomodar; parece, por alguma razão, não chegar aos olhos e ouvidos dos que deveriam chegar, estejam eles dentro ou fora dos muros da escola.

Este trabalho de pesquisa é um pequeno passo, mas um passo firme e convicto, que busca contribuir para a mudança desse panorama tão prejudicial que permeia o CEPAFF, uma vez que, ao objetivar a melhoria do desempenho em leitura e interpretação dos alunos, este projeto possibilita que os educandos possam desenvolver habilidades e competências tão importantes para a construção de uma prática leitora significativa, bem como para promover meios através dos quais os alunos possam afirmar sua posição social, cultural e humana em todos os contextos, aos quais eles estejam inseridos.

Segundo Solé:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p. 51)

Este projeto foi desenvolvido para ser uma ferramenta de auxílio à implementação de novos espaços de aprendizagem, onde as novas tecnologias e os multiletramentos possam fazer parte do contexto escolar, atuando como estimulantes para o aprimoramento da competência leitora e que, assim, contribuam para uma mudança positiva nos alunos, e que essa mudança possa também ajudar a escola, que sofre com os diversos problemas já explicitados anteriormente.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como

seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (...) Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 2005, p. 77-78)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável que os gêneros digitais são estruturas textuais que se fazem presentes no ideário linguístico de todos nós. Vivemos em plena Era Digital, e nossa relação com o universo virtual torna-se, ao passo das horas, cada vez mais próxima. Embora essa relação seja alvo de críticas, não é mais possível desconsiderar que a internet, e todas as suas possibilidades, contribuiu, contribui e contribuirá, de forma decisiva, para a formação do homem moderno.

A escola, responsável por grande parte da formação inicial dos nossos jovens, deve conseguir atender às necessidades inerentes aos processos de interação com o mundo virtual, que abastecem, de várias maneiras, as expectativas do aluno nativo digital, que, há algum tempo, anda substituindo o livro pelo celular.

Por que não transformar a sala de aula em um ambiente de interação virtual? Por que não possibilitar, nas aulas de leitura, que o estudante, além dos textos consagrados nos romances e livros didáticos, possa ler e interpretar gêneros constituídos na internet ou virtualizados em algum *site*? Gêneros digitais, como o meme, fazem parte da vida dos alunos, e podem ser utilizados como uma ferramenta fantástica para o aprimoramento da leitura e da interpretação, já que, além de ser um gênero apreciado pelos discentes, apresenta uma gama de características importantes para o desenvolvimento de competências leitoras, como, por exemplo, a intertextualidade.

O trabalho com a leitura em sala de aula (e fora dela) precisa ser deveras significativo para o leitor. Ele deve estimular o estudante a fazer inferências, a questionar, a posicionar-se diante das diversas questões que podem surgir durante a leitura, e quando é possível aliar essas prerrogativas à proximidade evidente que os discentes demonstram ter com alguns gêneros digitais como o meme, por exemplo, poderemos criar mecanismos capazes de favorecer o desenvolvimento produtivo da leitura.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996, p. 28):

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

A leitura, segundo a autora, deve contribuir para o leitor entender o mundo no qual está inserido, e sobre o qual ele precisa ter opiniões e senso crítico, e este leitor hoje é o aluno nativo digital, que compartilha os memes com os colegas de classe.

O trabalho com o gênero multimodal meme e a intertextualidade inerente à sua estrutura, produzido para este projeto, prezou pelo desenvolvimento de um processo, através do qual o aluno fosse capaz de perceber que as aulas de leitura e interpretação podem ser promovidas por meio de textos que são apreciados, entendidos e, até mesmo, criados por eles. Dessa maneira, nossos colegas professores, não só do CEPAFF, mas também de qualquer outra instituição, que queiram utilizar este trabalho como parte das suas estratégias de ensino-aprendizagem, terão mais uma ferramenta de auxílio para colaborar com a missão, por vezes muito difícil, de transformar a sala de aula em um ambiente atrativo para os nossos alunos.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento deste trabalho e a aplicação do caderno pedagógico nele incluído foram satisfatórios na medida em que, antes da aplicação do projeto, boa parte dos alunos da turma escolhida apresentava um desempenho insatisfatório durante as práticas de leitura em sala de aula, sobretudo quando essas práticas eram desenvolvidas apenas com os textos presentes no livro didático adotado pela escola.

Mesmo diante dos inúmeros problemas enfrentados durante a aplicação do projeto, foi possível construir um ambiente de ensino-aprendizagem que levou para a sala de aula uma gama considerável de estímulos para o aprimoramento das práticas de leitura, uma vez que o trabalho com os memes e a intertextualidade permitiu que o alunado participasse de maneira mais ativa das aulas, pois a prática de leitura e interpretação de texto, promovida através do uso de um gênero digital e multimodal como o meme, gênero este conhecido e apreciado pelos jovens nativos digitais, favoreceu bastante o acesso aos elementos

intertextuais presentes nos textos, elementos muito importantes para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 69):

[...] formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...]

Este projeto colabora com a inclusão das TDICs em sala de aula, condição esta que até então era muito rara durante as aulas do CEPAFF. A importância do uso das TDICs no contexto escolar é uma necessidade que não pode mais ser negligenciada pela escola, pois é apontada como uma ferramenta vital para a construção de estratégias educacionais mais significativas para o estudante, que se vê inserido em contextos sociais permeados pela tecnologia. Conforme a BNCC (2018, p. 9), o aluno precisa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

O uso do computador, do Datashow, da internet e o acesso aos memes, durante a aplicação do projeto, proporcionaram expectativas para a concretização de uma mudança salutar para a turma envolvida no trabalho, bem como para a escola, pois agregou às práticas tradicionais de ensino, nem sempre satisfatórias, uma prática inovadora e pertinente aos objetivos da escola atual, uma vez que “as escolas não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades” (COSCARELLI, 2007, p. 8).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A concepção do ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis: livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula garante mudança na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos, por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

Entende-se que os recursos tecnológicos pressupõem o desenvolvimento de aulas onde professor e aluno incorpora o desejo do saber através de meios modernos e capazes de processar novas informações e produzir conhecimentos, sendo necessário uma reflexão coerente sobre tais meios tecnológicos.

Os materiais didáticos devem traduzir os objetivos da aula, conduzir os resultados esperados, em termos de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. A relação teoria-prática deverá ser o sustentáculo dos materiais, seu uso deve ser adequado e a apresentação deve atrair e motivar o aluno para a tecnologia eletrônica. (BRASIL, 1998, p. 141)

Ao incluirmos as TDICs como ferramentas para o aprimoramento da competência leitora dos discentes, permitimos o trabalho com os multiletramentos, que, segundo Rojo (2012, p. 8), “caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”, o que foi muito importante para os objetivos deste trabalho, uma vez que, ao

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 9)

Por fim, deixamos claro que este trabalho ainda não terminou, e, sinceramente, esperamos que ele nunca termine. Esperamos que os colegas professores e os alunos sempre possam contribuir para aprimorar este projeto. Que ele sempre seja um espaço aberto e instigador para discussões que envolvam as possibilidades de inovação da prática docente; e, dessa maneira, possa colaborar, mesmo que de maneira diminuta, para a melhoria da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD.** 2003. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>>. Acesso em 23 out. 2019.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1997] 2000.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 2003.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio (Orgs); Trad e Adap. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio (Orgs); Trad e Adap. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio (Orgs); Trad e Adap. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BEAUGRANDE, R. de; W. U. DRESSLER. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1980.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 out. 2019.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 26 out. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 nov. 2019.

BRASIL. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Educação Básica Saeb Matriz e Escalas. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matriz-e-escalas>>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Prova Brasil Resultado por Escola 2015. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEED, 1999. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2019.

CASTRO, L. G. F. de; CARDOSO, T. G. Memes: os replicadores de informação. **Anais eletrônicos do VI ENPOLE**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, jan. 2015. Disponível em: <http://www.enpoleufs.com.br/edicoes/2015/textos/Lorena_Gomes.pdf .> Acesso em: 21 set. de 2019.

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Maria. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **Revista Eletrônica do mestrado profissional em administração**, Natal: UN, 2011, p. 19. Disponível em: <<http://repositorio.unp.br>>. Acesso em: 21 set. 2019.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido, cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale-Autêntica, 2007, p. 8-10.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: São Paulo: Itatiaia/ Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2010.

_____, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/5281166/Discurso_e_Mudan%C3%A7a_Social_-_Norman_Fairclough>. Acesso em: 20 out. 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017>. Acesso em: 25 out. 2019.

FUNDACÃO LEMANN E MERITT. **QEdu: aprendizado em foco**. 2015/2017. Sítio na internet. Disponível em: <<http://qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

GERALDI, J.W. **A Aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. **Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, v. 3, 2010, p. 1-23.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2000.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB**, 2017. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado?gclid=Cj0KCQiAvJXxBRCeARIsAMSkApqcV25KDY4u19OQfAwzkjipkcPzxCLrq4-Wv49E1O5CK6lIkPdSq8EaAqXIEALw_wcB>. Acesso em 25 out. 2019.

KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela. B. **Interação e Produção de Texto: Elementos Para Uma Análise Interpretativa Crítica do Discurso do Professor**. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 25 out. 2019.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1995

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentido**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.G.V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

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

LINS, Moniki Andrade Costa. **As Atividades do Portal do Professor e o Desenvolvimento do Letramento Digital: Uma Análise de Sugestões de Aulas de Gêneros Digitais**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/59429484-Moniki-andrade-costa-lins.html>>. Acesso em: 26 out. 2019.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

LUIZ, L. F. Fffffffuuuuuuuuuuuuuuuu: o fenômeno das rage comics e sua relação com os quadrinhos. **Anais do XV Congresso de Ciências da Comunicação**. Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/3258034/Fffffffuuuuuuuuuuuuuuuu_o_fen%C3%B4meno_das_rage_comics_e_sua_rela%C3%A7%C3%A3o_com_os_quadrinhos>. Acesso em 20 set. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais e emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MENEZES, Karoline Queiroz Correia; SANTOS, Ana Lúcia Rodrigues dos. Videoclipe como recurso didático em sala de aula. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Caleidoscópio**, v.9, n.3, 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, [1996] 2006, p. 9-37.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. Magda França Lopes; Rev. Téc. Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas (PPP), 2017.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RAMIRES, V. Relações entre análise do discurso, linguística de textos e gêneros textuais: o conceito de intertextualidade. **Revista Encontros de Vista**, UFRPE, 2014. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_5_14.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 122 -129, Disponível em: <<http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wpcontent/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>>. Acesso em 21 set. 2020.

REZENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil juvenil**. Vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1993.

RODRIGUES, Denise Madeira. **Vídeo: tecnologia motivadora na aprendizagem**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

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

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

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, A. de L. **A intergenericidade nas rage comics veiculadas no Facebook**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRPE-UAG, 2014. Disponível em: <<https://ciberviolencia.wixsite.com/website>>. Acesso em 20 set. 2020.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Raab, n. 16, julho 2003.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital**. São Paulo: Macron Books, 1999.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista do Curso de Letras da Uniabeu**, Nilópolis, v. 1, n. 2, p. 59-74, maio-ago 2010. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23>. Acesso em: 25 out. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____, sendo que aceito que ele participe da pesquisa realizada pelo professor Roberto Lopes do Santos, com a finalidade de obter dados para sua dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Sergipe.

Nossa Senhora do Socorro,dede 20.....

Assinatura

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Nome: _____

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL**Orientações:**

Respondam o questionário com sinceridade;

As alternativas com () só pode ser marcada uma opção;

As alternativas com [] pode ser marcada mais de uma opção;

Responda as questões marcando com um X nos espaços indicados.

1. Qual seu sexo?

() Feminino () Masculino

2. Qual sua idade?

3. Já reprovou na série que está atualmente?

() Sim () Não

4. Qual a disciplina que você mais gosta?

[] Português

[] Matemática

[] História

[] Geografia

[] Ciências

[] Redação

[] Outro, qual: _____

5. Fora da escola quantas horas por dia você estuda?

() menos de 1 hora

() 1 hora

() de 1 a 3 horas

() mais de 3 horas

6. O que você costuma fazer no tempo livre?

[] Ler

[] Estudar

[] Brincar

[] Redes sociais

7. Você tem o hábito de ler?

a) () Sim () Não

b) Quais seriam os possíveis motivos que te fazem não gostar de ler?

[] – é chato

[] – é cansativo

[] – leituras longas não são interessantes

[] – não tenho acesso a livros

[] – na minha casa ninguém lê com frequência

[] – outro: _____

8. Qual o tipo de leitura que seus pais e/ou responsáveis mais fazem em casa?

R:

9. Você consegue entender um texto na primeira leitura?

() sim () Não

10. Qual tipo de texto você costuma ler?

[] Nenhum

[] Romance

[] Ficção científica

[] História em quadrinhos

[] Memes

[] Tirinhas

[] Charges

[] Notícias

[] Outro, qual: _____

11. Quantas horas por dia você costuma ler?

() menos de 1 hora

() 1 hora

() de 1 a 3 horas

() mais de 3 horas

12. Se tem o costume de ler, como o adquiriu?

[] Por meus pais

[] incentivo dos professores

[] curiosidade

[] outro, qual: _____

13. Qual o meio que você utiliza para buscar informações?

[] Jornal

[] Rádio

[] TV

[] Internet

[] outro, qual: _____

14. Você possui internet em casa?

() Sim () Não

15. O que você costuma ver na internet?

[] Estudar

[] Ler notícias

[] Redes sociais

[] outro, qual: _____

16. Você possui uma conta em alguma rede social?

() Sim () Não

17. Qual você possui?

[] Facebook

- ☐ Instagram
- ☐ WhatsApp
- ☐ Snapchat
- ☐ Twitter
- ☐ Outro, qual: _____

18. O que você costuma ver nas suas redes sociais?

_____19. Quantas horas por dia você fica conectado nas redes sociais?

- ☐ menos de 1 hora
- ☐ 1 hora
- ☐ de 1 a 3 horas
- ☐ mais de 3 horas

20. Qual o de escolaridade dos seus pais e/ou responsáveis?

- ☐ – Ensino Fundamental ☐ – Ensino Superior
- ☐ – Ensino Médio

21. Em que seus pais e/ou responsáveis trabalham?

Mãe:

Responsável:

Pai:

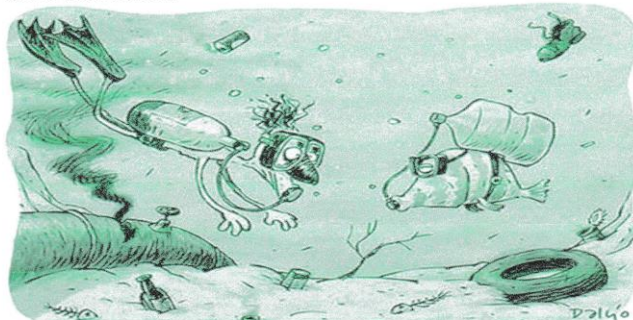
APÊNDICE C: TESTE DIAGNÓSTICO

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO FONTES FREITAS

Nome: _____ Série: _____ Professor: Roberto Lopes Data: ____/____/____

TESTE DIAGNÓSTICO

Leia o texto abaixo.

Disponível em: <<http://bestrunningshoe.info/tag/water-pollution-cartoon/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

01) Esse texto faz uma crítica à

- A) invasão humana nos mares.
- B) pesca de animais marinhos.
- C) poluição dos mares.
- D) prática de mergulho.

Leia os textos abaixo.**Dia do Leitor - 7 de janeiro****TEXTO 1**

É dia de dar parabéns a você, que provou ser um bom leitor das minhas histórias. Hoje é o seu, o meu e o dia de todos que amam ler! O Ziraldo sempre diz que ler é tão necessário quanto respirar, comer, dormir e beber água. Você fi ca um dia sem comer? Não? Então, também não deve fi car nem um dia sem ler! Comemos para alimentar o corpo e lemos para alimentar nossa alma e fazer crescer nossa criatividade. Quem lê vive muito melhor, e para exercer qualquer tipo de profissão nós temos que ler muito para sermos profissionais mais competentes. Em comemoração, dê um grande beijo em você (pode ser no espelho mesmo) e outro no seu livro predileto e festeje o dia de hoje lendo histórias bem legais!

Disponível em: <<http://meninomalquinho.educacional.com.br/PaginaProfissoes/PaginaAnterior.asp?da=07012015>>. Acesso em: 14 nov. 2014.**TEXTTO 2**

- ISSO SE CHAMA "LEITURA". É A MANEIRA PELA QUAL AS PESSOAS INSTALAM NOVOS SOFTWARES EM SEUS CÉREBROS.

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/q3wkTZ2d3Ew/UB7NRXwhhel/AAAAAAAAAD4/kMkRvtHs79k/s1600/548228_493087477371895_1094435271_n.jpg>. Acesso em: 14 nov. 2014.

02) Uma informação comum a esses dois textos é

- A) a comemoração do dia do leitor.
- B) a criação de um novo software.
- C) a importância do hábito de leitura.
- D) a necessidade da alimentação.

Pirataria

A pirataria é toda violação aos direitos de criação e já é vista por muitos especialistas como o "crime do século XXI". É uma atividade ilegal que causa prejuízos crescentes à economia, à geração de empregos (não só no Brasil, mas no mundo todo) e, principalmente, prejuízos aos consumidores. Segundo a INTERPOL (Polícia Internacional), a pirataria mundial, atualmente, movimenta mais recursos financeiros que o narcotráfico.

O crime de pirataria é uma atividade financiada por grandes grupos de máfias internacionais organizadas, que trazem para o Brasil os mais diversos tipos de mercadorias. São roupas, tênis, brinquedos, CDs, remédios, óculos, peças de automóveis, luvas cirúrgicas, entre outros, que não seguem qualquer padrão de segurança e qualidade. Esses produtos acabam frustrando os consumidores, podendo, inclusive, causar danos irreparáveis à saúde.

Disponível em: <http://locadoradvcenter.blogspot.com.br/2008/04/os-males-da-pirataria.html>. Acesso em: 21 jan. 2018.

3 - Segundo o texto:

- (A) apesar de a Polícia fazer um trabalho preventivo nas fronteiras dos países, nos últimos anos, a pirataria tem aumentado de forma significativa.
- (B) a Polícia Internacional tem trabalhado para coibir a pirataria, que é um tipo de crime considerado inafiançável.
- (C) o consumidor que utilizar de produtos piratas pode por a própria vida em risco, pois, geralmente, são produtos de qualidade inferior.
- (D) alguns produtos piratas podem prejudicar à saúde do consumidor, porém há produtos piratas que são mais baratos e de qualidade superior aos originais.

Qual a origem...

... **do beijo**? Nos cultos a Vênus, na Ásia Menor, era a maneira de demonstrar respeito e prestar homenagem à deusa. Na Europa, até o século 16, beijo nos lábios era usado como cumprimento. Também era comum que os servos beijassem as mãos dos reis em sinal de respeito.

... **do aceno**? Agitar as mãos para se despedir ou saudar de longe pessoas queridas teve início na Grécia Antiga. O registro mais famoso do gesto é descrito na *Iliada*, de Homero. Ao voltar de uma expedição, Ulisses é recebido assim pelos companheiros de acampamento.

... **de mostrar a língua**? Na Ásia, há 10 séculos, a língua para fora ficou popular na hora do insulto. Afinal era um jeito de xingar sem falar palavrão.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/qual-a-origem/>. Acesso em: 21 jan. 2018.

4 - Segundo o texto acima, é possível afirmar que

- (A) mostrar a língua demonstra falta de respeito a outra pessoa, porque é uma forma de xingamento.
- (B) o aceno, uma forma de cumprimento com as mãos, surgiu na Ásia Menor.
- (C) não é recomendado fazer aceno com as mãos nem mesmo mostrar a língua, porque se trata de um insulto.
- (D) o beijo, o aceno e mostrar a língua são formas eficientes de comunicação entre as pessoas.

Observe o cartum a seguir para responder às questões 05 e 06.



Fonte: Google imagens

QUESTÃO 05

O cartum ao lado:

- (A) apresenta aos pais que os atuais alunos têm se preocupado muito com as leituras na escola.
- (B) mostra que muitos alunos desconhecem algumas obras literárias importantes.
- (C) informa que alguns alunos estão mais preocupados em brincar do que ler um bom livro.
- (D) critica o uso que as crianças têm feito da tecnologia, priorizando-a e deixando de lado a leitura de livros.

QUESTÃO 06

Os personagens do cartum apresentam diferentes reações diante do livro. Por meio das expressões faciais e corporais dos personagens é possível afirmar que eles sentem

- (A) alegria, euforia e curiosidade.
- (B) medo, receio e curiosidade.
- (C) ódio, raiva e curiosidade.
- (D) medo, alegria e euforia.

Leia o poema a seguir "Amor é fogo que arde sem se ver", de Luís Vaz de Camões, para responder às questões 07 e 08.

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade?
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Disponível em: https://www.pensador.com/poemas_de_luis_camoes_amor/. Acesso em: 21 jan. 2018.

QUESTÃO 07 - É possível afirmar que

- (A) apesar de, o poema falar de amor, o eu lírico pretende falar sobre as amizades.
- (B) na primeira estrofe o eu lírico define o amor, evidenciando que o amor é um querer bem.
- (C) nas três primeiras estrofes o eu lírico tenta definir o amor, evidenciando que o amor é um sentimento contraditório.
- (D) em todo o poema o eu lírico confirma que o amor é um sentimento alegre, perfeito e nunca confuso.

QUESTÃO 08 - Segundo o poema, o amor é um sentimento que pode causar alguns efeitos, como:

- (A) confusão e inquietação, mas vale a pena senti-lo.
- (B) confusão e inquietação, portanto, não vale a pena senti-lo.
- (C) alegria e ao mesmo tempo solidão, mas não vale a pena senti-lo.
- (D) confusão e solidão, mas com calma, vale a pena senti-lo.

Leia um trecho da letra musical, do grupo "Pollo", para responder às questões 09 e 10.

Vou escrever mais de um milhão de canções pra você ouvir
Que meu amor é teu, teu sorriso me faz sorrir,
Vou de Marte até a Lua, cê sabe tô na tua,
Não cabe tanta saudade essa verdade nua e crua,
Eu sei o que eu faço, nosso caminho eu traço,
Um casal fora da lei ocupando o mesmo espaço,

Se eu tô contigo não ligo se o sol não aparecer,
É que não faz sentido caminhar sem dar a mão pra você,
Teu sonho impossível vai ser realidade,
Sei que o mundo tá terrível mas não vai ser a maldade que
Vai me tirar de você, eu faço você ver,
pra tu sorrir eu faço o mundo inteiro saber que eu...

Ivo Mozart. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pollo/vagalumes-part-ivo-mozart.html>. Acesso em: 21 jan. 2018.

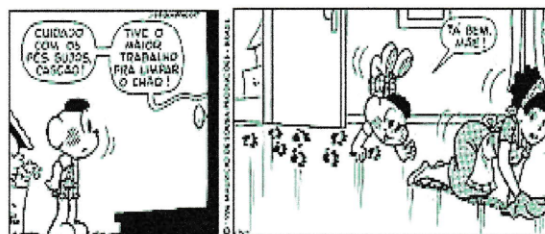
QUESTÃO 09 - Um trecho da música que dá uma ideia de exagero é

- (A) "Vai me tirar de você".
- (B) "Teu sorriso me faz sorrir".
- (C) "Vou escrever mais de um milhão de canções..."
- (D) "Se eu tô contigo não ligo".

QUESTÃO 10 - A letra musical contém algumas marcas de oralidade. (Marcas da oralidade é a transcrição do falar cotidiano das pessoas na escrita). Sendo assim, assinale o verso que contém uma marca de oralidade.

- (A) "Se eu tô contigo não ligo se o sol não aparecer".
- (B) "Que meu amor é teu, teu sorriso me faz sorrir".
- (C) "Vai me tirar de você, eu faço você ver".
- (D) "Teu sonho impossível vai ser realidade".

Leia o texto abaixo.



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Google imagens

Questão 11:

De acordo com esse texto, podemos afirmar que:

- A) Cascão obedeceu à ordem dada por sua mãe.
- B) Cascão evitou ficar em um ambiente limpo.
- C) a mãe do Cascão limpou a sujeira que ele fez.
- D) a mãe do Cascão chamou-o de volta à casa.

APÊNDICE D: TESTE FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFLETRAS-MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ALUNO:
PROFESSOR: Roberto Lopes dos Santos

TURMA:

DATA:

TESTE DE SAÍDA

Observe as charges com atenção e responda:



1 – As charges observadas apresentam uma mesma linha temática (tratam do mesmo assunto). Esse diálogo temático foi desenvolvido através da:

- A – Falta de tecnologia para uma parte da população.
- B – Relação entre pais e filhos nas cidades brasileiras.
- C – Grande desigualdade social existente no país.
- D – Imagem dos prédios presentes nas duas charges.
- E – Atenção que devemos ter ao caminhar nas ruas da cidade.

2 - São citados os seguintes textos:

TEXTO 1

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doidas espirais...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...
(Castro Alves)

TEXTO 2

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
tudo começou quando a gente conversava
naquela esquina ali
de frente àquela praça
veio os homens

e nos pararam
documento por favor
então a gente apresentou
mas eles não paravam
qual é negão? Qual é negão?
o que que tá pegando?
qual é negão? Qual é negão?
é mole de ver
que em qualquer dura
o tempo passa mais lento pro negão
quem segurava com força a chibata
agora usa farda
engatilha a macaca
escolhe sempre o primeiro
negro pra passar na revista
pra passar na revista
todo camburão tem um pouco de navio negreiro
todo camburão tem um pouco de navio negreiro
(Marcelo Yuka – O Rappa)

Composta por Marcelo Yuka para o primeiro cd da banda O Rappa, de 1994, “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” estabelece relação de intertextualidade com o poema de Castro Alves. Descreva como isso ocorre e, para sustentar seus argumentos, apresente um ou mais trechos da canção.

R:

3 – Qual o texto que serviu de inspiração para o autor criar a tirinha abaixo? Explique quais foram as partes da tirinha que te ajudaram a chegar até a resposta:



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7146

R:

4 – Leia os versos abaixo e marque a alternativa que corresponde ao tipo de intertextualidade presente entre os textos:

Canção do exílio – Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Minha terra tem funkeiros
onde canta o MC
tem axé e sertanejo
não sei porque "tô" aqui

Nosso céu tem mais fumaça
nos enterros tem mais dores
nossas praças tem mais manos
nossos humanos sem valores
Jordana Cruvinel

- a) Plágio
- b) Citação
- c) Paródia
- d) Resumo
- e) Alusão

5 -

Texto 1

No meio do caminho
tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio
do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha
uma pedra

ANDRADE, C. D. **Antologia poética.**

Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000. (fragmento).

Texto 2



DAVIS, J. Gartfield, *um charme de gato* — 7. Trad. da Agência Internacional Press. Porto Alegre: L&PM, 2000.

A comparação entre os recursos expressivos que constituem os dois textos revela que

- o texto 1 perde suas características de gênero poético ao ser vulgarizado por histórias em quadrinho.
- o texto 2 pertence ao gênero literário, porque as escolhas linguísticas o tornam uma réplica do texto 1.
- a escolha do tema, desenvolvido por frases semelhantes, caracteriza-os como pertencentes ao mesmo gênero.
- os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas.
- as linguagens que constroem significados nos dois textos permitem classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero.

6 -



<https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/>

Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

- O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.
- Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, por meio de suas feições em todos os quadradinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal por meio da expressão exibida por Mafalda no último quadradinho.
- Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadradinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

7 - (UFPR/2018) Glória Pires incapaz de opinar no Oscar, Eduardo Jorge, Tapa na pantera, Luisa Marilac, Japonês da federal, John Travolta confuso, diferentona, cala a boca Galvão, Nissim Ourfali, Winona Ryder em choque, e tantos outros memes e virais – que costumam ser tratados como mera zoeira, simplesmente uma das mil manias derivadas da internet – passaram a ser tratados como peças de museu, literalmente. Criado como um projeto do curso de Estudos de Mídia na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Museu dos Memes leva justamente a zoeira a sério. [...]

Ainda que sejam tratados como besteira, para o criador e coordenador do museu, Viktor Chagas, os memes possuem, para além de sua função cômica, uma função social – basta olhar para as diversas hashtags de denúncia em causas como dentro do

movimento negro e feminista para entender que tal lógica possui mais desdobramentos, possibilidades e sentidos do que imaginamos em seu aspecto mais pueril.

(Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2017/05/o-museu-de-memes-e-brasileiro-e-e-a-melhor-forma-de-eternizar-a-zueira-que-abunda-na-internet/>>. Acesso em 29/09/17)

Com base no texto, identifique como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmativas:

- () A função cômica, própria dos memes, é apresentada como atenuante da função social, que também é própria deles.
- () O autor do texto antecipa-se a uma avaliação negativa acerca dos memes e apresenta contra-argumento em relação a ela.
- () Os exemplos de memes como peças de museu, apresentados no início do texto, servem de sustentação à ideia de paradoxo entre zoeira e seriedade.
- () O autor apresenta a denúncia em causas como a feminista e a do movimento negro para explicitar a lógica de funcionamento das hashtags.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- A) F – V – V – F.
- B) F – V – F – V.
- C) V – F – F – V.
- D) V – F – V – F.
- E) F – F – V – V.

8 - A análise do meme a seguir fundamenta a resolução da questão:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/761460249480775096/>

A interpretação do Chaves para a pergunta do professor Girafales foi:

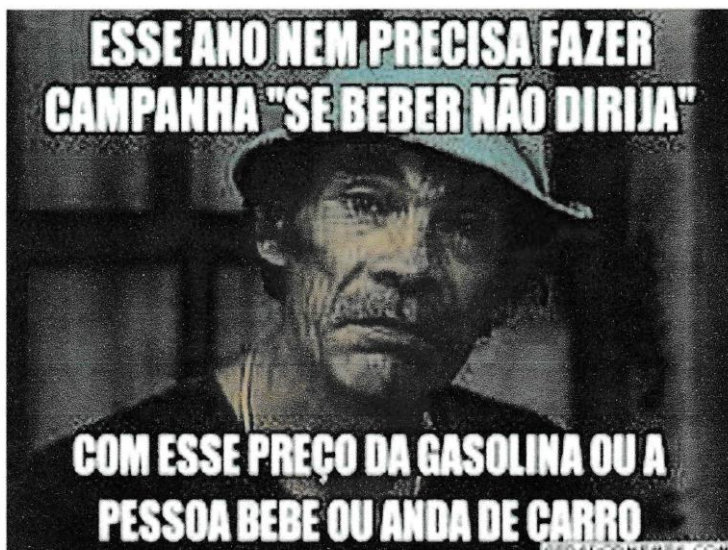
- A – Adequada, pois o Chaves sabia onde estava o sujeito.
- B – Pertinente, já que era a informação que o professor Girafales desejava obter.

C – Coerente, embora não corresponda à expectativa do professor.

D – Apropriada, para uma aula sobre sujeito e predicado.

E – Indicada, uma vez que a palavra sujeito não deveria ter sido usada pelo professor.

9 – Analise o meme a seguir e marque a alternativa que julgar adequada:



Fonte: <https://www.diarioonline.com.br/tedoide/viral/noticia-510613-a-internet-nao-perdoa-veja-os-memes-sobre-a-alta-dos-combustiveis.html> Acesso: 18/10/2018

Em relação ao texto acima, é correto inferir que

A - a crítica expressa no meme resulta da falta de oportunidades de lazer devido à alta dos combustíveis.

B - o humor indicado no meme relaciona-se com a crise dos combustíveis que afetou a consciência do brasileiro quanto a dirigir embriagado.

C - o humor presente no meme deve-se ao fato de a crise dos combustíveis ter comprometido o orçamento e afetado a vida dos brasileiros.

D - a crítica manifestada no meme relaciona-se ao alcoolismo doença que afeta grande parte dos motoristas brasileiros.

10 – Analise os exemplos a seguir:



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/album/mobile/2015/09/28/arrastoes-no-rio-inspiram-memes-na-web.htm>



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/513551163737605493/?lp=true>

É possível perceber que há um diálogo entre os dois exemplos analisados (o meme e a charge). Esse diálogo constante entre os textos é definido como INTERTEXTUALIDADE. Ao interpretarmos os dois exemplos acima, percebemos que a intertextualidade pode ser estabelecida através do(a):

- A – vontade de ir à praia durante as férias.
- B – uso da tecnologia para retratar as cenas descritas nos dois exemplos.
- C – meio pelo qual as pessoas chegam até a praia.
- D – crítica com humor sobre a questão da violência que ocorre nas praias brasileiras.
- E – presença de pessoas na praia em momentos históricos diferentes.

APÊNDICE E: Caderno Pedagógico

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO	
 PROFLETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - UFS	CADERNO PEDAGÓGICO: INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO: A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DOS ELEMENTOS INTERTEXTUAIS DO GÊNERO MULTIMODAL MEME COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE
ROBERTO LOPES DOS SANTOS	
ORIENTADORA: Profa. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio	
SÃO CRISTÓVÃO 2020	

SUMÁRIO	
Apresentação.....	2
Vamos falar sobre leitura na escola na era digital.....	3
Vamos à Sequência Didática.....	4
Vamos falar sobre a aplicação da SD.....	6
Vamos falar sobre Intertextualidade.....	7
Atividade inicial.....	16
Vamos falar sobre Intertextualidade e Memes?.....	16
Vamos produzir memes.....	18
MÓDULO I: Características do meme.....	20
O gênero digital meme.....	23
Chegou a hora da atividade.....	25
MÓDULO II: Lembra da Intertextualidade?.....	27
Chegamos ao MÓDULO III.....	37
Atividade Final.....	40
O jogo Intertextualizando.....	41
Teste de saída.....	52
Palavra final aos queridos professores.....	60
Referências.....	62

APRESENTAÇÃO



Caro(a) professor(a),

Este Caderno Pedagógico foi produzido como parte das atividades que constituem o projeto de pesquisa intitulado “Intertextualidade e Letramento: A leitura e a interpretação dos elementos intertextuais do gênero multimodal meme como ferramenta para a construção de um leitor competente”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Este material tem como objetivo promover o desenvolvimento da competência leitora de alunos do Ensino Fundamental através de atividades que priorizam o desenvolvimento da habilidade de interpretar textos de natureza multimodal em uma perspectiva discursiva crítica, proporcionando aos estudantes, como indica a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67-68), “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.”

Para isso, este material de apoio traz atividades direcionadas ao estudo do gênero multimodal meme e de suas características intertextuais, objetivando estabelecer uma maior relação de proximidade entre aluno e conteúdo didático durante as propostas de leitura, uma vez que a escolha do gênero meme deu-se pela proximidade que os alunos possuem com este e outros gêneros digitais. Sobre a intertextualidade, este Caderno Pedagógico estabelece como objetivo o reconhecimento das características intertextuais a partir da estrutura do meme, através da qual é possível trabalhar o conceito e os tipos de intertextualidade possíveis, no meme, e em outros gêneros textuais.

Por fim, com as atividades ofertadas neste material didático de apoio, esperamos que ele possa se tornar um meio efetivo para o desenvolvimento de uma prática de leitura ativa, significativa e proficiente, não só para a turma escolhida para o projeto, mas para toda a escola. Para essa condição, vislumbramos a possibilidade de seu uso ser replicado e aperfeiçoado por meio das devidas e possíveis adaptações que possam ser realizadas em sua estrutura.



UM POUCO SOBRE: A LEITURA NA ESCOLA NA ERA DIGITAL



Querido professor, vivemos a plenitude da era digital, e nossos jovens alunos estão inseridos nesse contexto de possibilidades insensuráveis. Esse sistema de informação se tornou mais acessível a todos no mundo, pois, com o advento de ferramentas tecnológicas como a Internet, por exemplo, as possibilidades de interação virtual expandiram-se vertiginosamente, e hoje os discentes fazem parte de uma geração que vive conectada ao “universo digital”, seja pelo computador, tablet ou celular; eles passam a maior parte do tempo “plugados”, à procura de entretenimento, socialização e conhecimento.

Essa era de Nativos Digitais, conhecida como Geração Z, da qual fazem parte, segundo Ceretta e Froemming (2011), todos aqueles que nasceram entre meados de 1989 e 2010, são assim conhecidos porque conseguem compreender e interpretar as tecnologias com imensa facilidade e perícia. Essa geração desenvolveu uma cultura digital e passou a representar essa cultura ao longo da vida, pois é através dela que eles vivem “mergulhados” nos mais diversos meios de informação e comunicação, como blogs, sites, redes sociais, etc.

Diante dessa realidade, é imprescindível que o professor conheça seus educandos. Mais que isso, conheça sua cultura, sua origem social, suas dificuldades, para que, a partir dessas questões, ele possa aperfeiçoar as suas práticas de ensino em sala de aula. Um dos pontos mais delicados dessa questão envolve a leitura e a interpretação de textos durante as aulas, que, segundo Kleiman (1993) é trabalhada pelos professores e vista pelos alunos como algo “massacrante” e imposto pelos mestres. Essa imposição é deveras prejudicial para o desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula, pois exclui, na maioria das vezes, o trabalho com gêneros apreciados pelos discentes; gêneros estes que poderiam fornecer para o professor as mais diversas possibilidades de conhecer e aprimorar as potencialidades dos seus educandos.

Com isso, para que a leitura do aluno possa ser significativa dentro da sala de aula, o professor e a escola devem estar atentos a todos esses diferentes gêneros. Desse modo:



Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada. (KLEIMAN, 2007, p.1)

A escolha dos gêneros para a prática de leitura em classe precisa estar alinhada também com os anseios dos alunos, pois, assim, a leitura poderá ser concebida, segundo Rezende (1993, p. 18), “como possibilidade de abertura ao mundo e caminho para um conhecimento mais aprofundado do leitor sobre si mesmo.”

Quando pensamos nessa “possibilidade de abertura ao mundo” nas salas de aula repletas de jovens ávidos por tecnologia, percebemos que o uso dos gêneros digitais no ambiente escolar constitui um fator possibilitador para a criação de metodologias inovadoras ligadas às práticas de leitura que envolvem o leitor nativo digital presente em nossas salas de aula.

A leitura de gêneros digitais como o MEME contribui significativamente para a facilitação da construção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os gêneros multimodais apresentam uma gama considerável de linguagens, inferências, referências e são histórica e socioculturalmente situados em sua constituição, e essas características são importantíssimas para o pleno desenvolvimento da leitura e da interpretação.

VAMOS A SEQUENCIA DIDATICA?



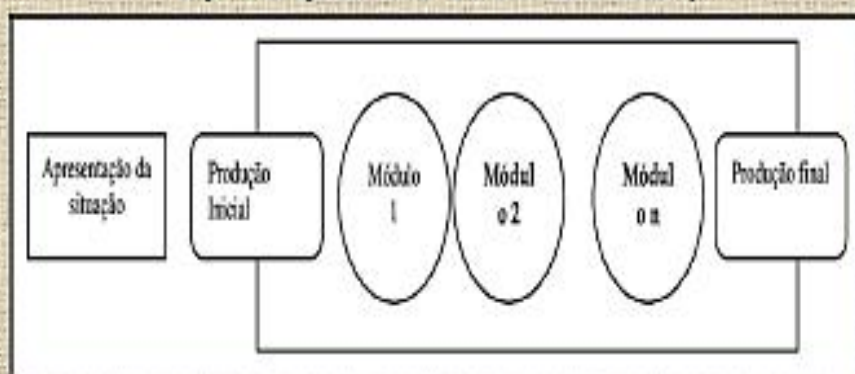
A Sequência Didática aqui desenvolvida baseou-se nos preceitos desenvolvidos pelo grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse modelo de SD propõe ensinar um conteúdo por meio de etapas, através de um conjunto de atividades propostas e previamente organizadas, que visam, através do estudo de um gênero textual, desenvolver condições para o aluno assimilar conhecimentos pertinentes sobre o gênero estudado e que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”.

Para os autores:



Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A partir do esquema proposto, a SD aqui desenvolvida seguiu as seguintes etapas:

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

ETAPAS	AÇÕES	TEMPO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (AULAS 1 e 2)	Apresentação do projeto; Exibição de um vídeo sobre o gênero Meme; Apresentação do conceito de intertextualidade.	2 horas/aula
ATIVIDADE INICIAL (AULAS 3 e 4)	Motivação: exibição de memes variados e discussão sobre a intertextualidade presente nos exemplos; Atividade em grupo de produção de memes através do site: https://www.gostememes.com.br/	2 horas/aula
MÓDULO 1 (AULA 5 e 6)	Estudo sobre as características do gênero meme. Atividade sobre memes.	2 horas/aula
MÓDULO 2 (AULA 7)	Estudo sobre os tipos de intertextualidade.	1 hora/aula
MÓDULO 3 (AULA 8)	Atividade sobre a intertextualidade.	1 hora/aula
ATIVIDADE FINAL (AULAS 9 e 10)	Aplicação do jogo "Intertextualizando"; Aplicação do teste de saída.	2 horas/aula

Fonte: Dados da pesquisa.

6



SOBRE A APLICAÇÃO DA SD?



ETAPA I – EXIBIÇÃO DE UM VIDEO SOBRE MEMES

A Viralização dos Memes Humorísticos no Facebook

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Va8VmpLm8>



Querido professor,

A exibição do video indicado acima é muito importante, pois com ele iniciamos a aplicação das atividades deste CP já ofertando para o aluno um contato com as TDICs, uma vez que o conteúdo do video, além de muito descontraído, traz uma análise muito interessante e pertinente sobre o meme e o universo das redes sociais.

Para este momento, caro professor, é crucial ter acesso à internet disponível, já que a fonte do video é a plataforma do Youtube, ou realizar o download do video antecipadamente. Existem vários tutoriais que ensinam a baixar videos direto do Youtube sem a necessidade do uso de programas específicos. Deixaremos aqui um link com um tutorial que ensina o passo a passo para fazer o download de videos.

Tutorial:
https://www.freemake.com/br/free_video_downloader/

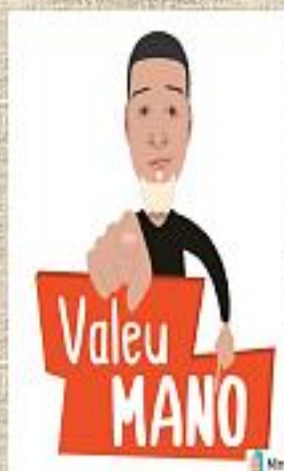


SOBRE INTERTEXTUALIDADE!



Intertextualidade é a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro.

A palavra intertextualidade é formada pelo sufixo *inter*, que faz referência à noção de relação. Esse relacionamento ocorre entre um texto e outro, como se eles conversassem e sofressem influência um do outro.



O QUE É INTERTEXTUALIDADE?

A intertextualidade é um diálogo entre diferentes textos.

Como isso funciona?



Fonte: Google imagens.

A intertextualidade está presente em músicas, propagandas publicitárias, artes plásticas, dança e outras expressões que podem enriquecer o tema tratado. Exemplos:

Canção do Exílio

"Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tens não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que destrua os primores
Que não encontro por cá,
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá."

Gonçalves Dias

Canção do Exílio

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas,
cubistas,
os filósofos são pelazos vendendo a
prestações,
gente não pode dormir
com os oradores e os pernongas
Os sururus em família têm por testemunha a
[Gleconda]

Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de
[verdade]
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Munio Mendes

Fonte: Google imagens

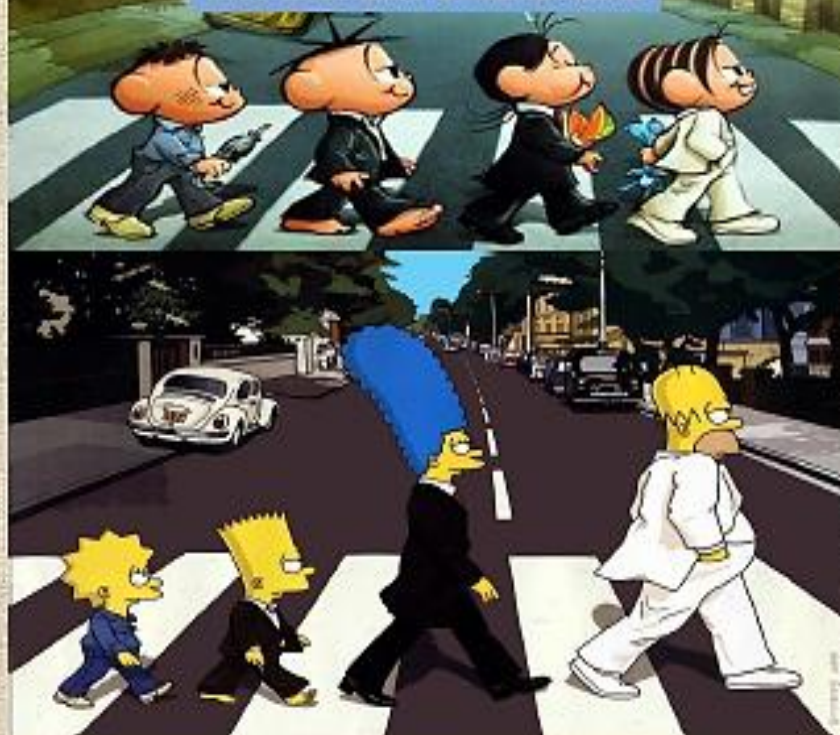


Fonte: Google imagens.



Simulado Enem de Literatura

INTERTEXTUALIDADE



Fonte: Google imagens.

O termo "intertextualidade" surgiu inicialmente nas pesquisas da escritora Júlia Kristeva, na década de 1960, partindo dos estudos dialógicos do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Bakhtin defendia a ideia de uma linguagem baseada na interação, dando sustentação aos estudos posteriores de Kristeva, que introduz a terminologia da intertextualidade. Segundo Kristeva (1974), os textos são construídos como mosaicos de citações e é a absorção e transformação de um outro texto.



Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Fonte: <https://novascola.org.br/contendo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>



JÚLIA KRISTEVA



Júlia Kristeva é uma linguista e crítica literária de expressão francesa, nascida em 1941, em Sófia, na Bulgária. Estudou a literatura a partir de elementos da linguística e da psicanálise em obras como *Le Texte du roman* (1970) e *Polylogue* (1977). Professora na Universidade de Paris VII, é secretária-geral da Associação Internacional de Semiótica e colabora nas publicações *Semiotikê* e *Tei Quel*. Foi ainda autora dos trabalhos *Séméiotikê* (1969), *Révolution du langage poétique* (1974), *La Traversée des signes* (1975) e *Les Chinoises* (1975), com os quais contribuiu para a chamada "teoria do texto".

Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$julia-kristeva](https://www.infopedia.pt/$julia-kristeva)

Intertextualidade implícita e explícita

A intertextualidade pode ser apresentada de forma direta (explícita) ou indireta (implícita):

- **Implícita:** não há relação direta com o texto fonte nem outras coisas que o identifiquem.
- **Explícita:** há relação direta com o texto e elementos com o texto fonte.

• INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA

- A intertextualidade implícita é aquela que não está destacada, não indica o autor e a obra. É comum em textos literários, paródias, textos publicitários, etc.
- Quando um autor inclui uma intertextualidade implícita em seu texto, ele pressupõe que seu leitor conhece aquela informação e vai fazer as relações entre os textos.
- Por isso é muito importante ler. A leitura aumenta nosso conhecimento de mundo e também nossa capacidade de reconhecer a intertextualidade.
- Exemplos de textos com intertextualidade implícita:

*Men bem você me dá...
água na boca*



*Há mais de 50 anos
adocando nossas vidas.*



Fonte: Google imagens



Link para ouvir a música no Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=j5MF9YBnVzQ>



Fonte: Google imagens.

- Poema No Meio do Caminho de Carlos Drummond de Andrade, de 1930.

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra.



Poemas de Carlos Drummond de Andrade:
<https://www.cultura genial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>

MONTE CASTELO – Renato Russo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
 E falasse a língua dos anjos
 Sem amor eu nada seria
 É só o amor, é só amor
 Que conhece o que é verdade
 O amor é bom, não quer o mal
 Não sente inveja ou se envia de
 Amor é fogo que arde sem se ver
 É ferida que dói e não se sente
 É um contentamento descontente
 É dor que desatina sem doer(...)



Link para a música:

<https://www.youtube.com/watch?v=RIZOWvFCOv4>



Carta de São Paulo a Coríntios

1 Coríntios 13-16

13 Ainda que eu falasse as línguas dos homens ou até mesmo dos anjos, mas não fosse capaz de amar os outros, não seria mais do que um sino que badala ou um chocalho barulhento[...]

Link para o texto completo:

<https://www.bible.com/pt/bible/200/1CO.13.1-13.VFL>

Poema Amor é fogo que arde sem se ver

- Luís Vaz de Camões (1524-1580)

Amor é fogo que arde sem se ver,
 é ferida que dói, e não se sente;
 é um contentamento descontente,
 é dor que desatina sem doer.



Link para os poemas de Camões:

<https://www.escribas.org/pt/luis-de-camoes>

É um não querer mais que bem querer;
 é um andar solitário entre a gente;
 é nunca contentar-se de contente;
 é um cuidar que ganha em se perder.

• INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA

"Intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto" (KOCH, ELIAS, 2008, p. 87), isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador. É o caso das citações, referências e menções, por exemplo.



Fonte: Google imagens



Fonte: Google imagens



Fonte: Google imagens



Fonte: Google imagens.

Na série cinematográfica Shrek, por exemplo...



...É fundamental a presença de diversas referências dos contos de fadas (ou contos infantis)...

...Sobra espaço até para outras citações, como o filme Matrix, lendas medievais, etc.



...Temos o Gato de Botas...



...Há personagens importantes na trama, como Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela e muitos outros...

Fonte: Google imagens.



ATIVIDADE INICIAL



Professor,

Essa atividade será iniciada com um bate-papo sobre os memes e a intertextualidade. Peça para os alunos indicarem se há intertextualidade nos memes expostos, como ela foi construída e se a intertextualidade foi importante para que eles conseguissem entender o significado de cada exemplo.



SOBRE INTERTEXTUALIDADE E MEMES?



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/>



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/>



Fonte: Google imagens.



Fonte: <https://www.gorasmemes.com.br/>



Fonte: Google imagens.

Professor,

Como é possível perceber, os memes tratam da obra *Dom Casmurro*, do nosso célebre escritor Machado de Assis. Deixaremos um link para que tenhamos um acesso rápido ao enredo da obra, pois precisaremos falar um pouco sobre o romance e seu autor.

Link:

<https://vestibular.brasilecola.net.com.br/resumos-de-livros/dom-casmurro.htm>





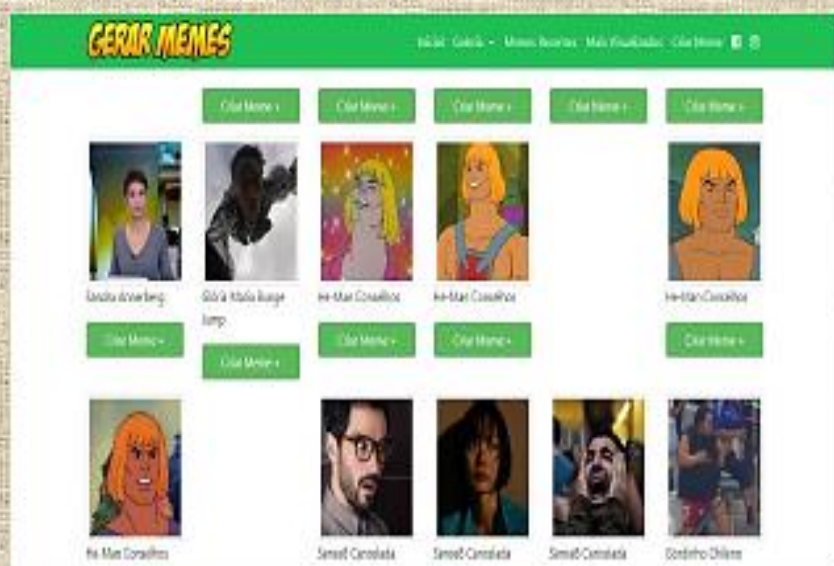
VAMOS PRODUZIR MEMES?



"SE LIGUE NA IDEIA!"

- CADA EQUIPE ESCOLHERÁ UMA NUMERAÇÃO QUE CORRESPONDERÁ A UM TEMA.
- COM OS TEMAS ESCOLHIDOS, AS EQUIPES TERÃO ALGUNS MINUTOS PARA DISCUTIR SOBRE O MEME QUE IRÃO PRODUIR: IMAGEM ESCOLHIDA, FRASE(S) QUE FARÃO PARTE DO MEME.
- COM A DEFINIÇÃO DAS PARTES DO MEME, CADA EQUIPE TERÁ 3 MINUTOS PARA PRODUIR O MEME.
- A EQUIPE QUE PRODUIR O MEME MAIS CRIATIVO, PRODUIDO DENTRO DO TEMPO PREVISTO, SERÁ A CAMPEA E LEVARÁ O PREMIO.

COMO IREMOS PRODUIR OS MEMES?



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/>



<https://www.gerarmemes.com.br/> é um site que permite, de maneira muito prática e interativa, a criação de memes a partir de imagens arquivadas no próprio site ou de imagens baixadas da internet ou de imagens que o usuário do site já possua em seus arquivos.

GERE O SEU MEME!

GERAR MEMES

Início Galeria Memes Recentes Mais Visualizados Sobre Meme

Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/>

A ATIVIDADE:

- DIVIDA A TURMA EM GRUPOS;
- FAÇA O SORTEIO DOS TEMAS DOS MEMES;
- ESTIPULE O TEMPO PARA A DISCUSSÃO E MONTAGEM DOS MEMES ATRAVÉS DO:

<https://www.gerarmemes.com.br/>

ASSUNTOS PARA SORTEIO

- 1 – AMIZADE;
- 2 – BALADA;
- 3 – CRUSH;
- 4 – ESTUDO;
- 5 – LEVEI UM FORA.

Professor,

Os tipos de assunto e a quantidade deles poderão sempre ser alterados para se adequar às características da turma!!



MÓDULO 1: AS CARACTERÍSTICAS DO MEME



VOCE SABE O QUE É UM MEME? “SE LIGA AI!”

O termo MEME é de origem grega, é a abreviação de *MIMESIS*, que significa imitação. O conceito de meme, como conhecemos hoje, surgiu com a obra do escritor britânico Richard Dawkins, *O gene egoísta*, publicada originalmente em 1976. Segundo o autor, assim como o gene, que é uma representação biológica e natural do ser humano, o meme seria seu correspondente meramente cultural, pois é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar por meio das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo.

“Exemplos de memes são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro” (DAWKINS, 2007, p. 330).

“Um meme é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura” (BLACKMORE, 2000, p. 65).

“Um meme é uma expressão cultural que é passada adiante de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo” (GUNDERS & BROWN, 2010, p. 4).

O gênero meme pode revelar funções comunicativas diversas, tanto pode apresentar caráter de entretenimento, como de humor, discorrer sobre assuntos populares, muitas vezes atribuídos a situações cotidianas, como pode estar contextualizado em dimensões formais, envolvendo assuntos tais como: política, debates sobre ideologias, dentre outros.

Adaptado e amplamente aceito pela cultura digital, esse conceito estabeleceu-se como um fenômeno de repetição e (re)contextualização através de várias modalidades e formas de linguagem (imagem, textos verbais, vídeos, etc.) e informações ligadas a um fato ocorrido num determinado contexto, a partir de algum acontecimento notório que acaba consequentemente sendo discutido em espaços virtuais como as redes sociais, por exemplo, onde o meme pode ser utilizado para criticar, ironizar, produzir humor, promover o acontecimento notório, etc., multiplicando-se exponencialmente.

“O que todos os memes, independente da origem, trazem em comum é o fato de surgirem e se multiplicarem de forma espontânea, além de se desenvolverem de maneira orgânica e colaborativa, geralmente se espalhando pela internet na mesma velocidade com que caem em desuso, podendo sua presença online variar de alguns anos até poucos dias.” (LUIZ, 2012, p. 2).

EXEMPLOS DE MEMES:

“QUEM É ESSA AÍ, PAPAI?”

ESTÁ CHEIA DE ASSUNTO, HEIN?”

Fonte: Google imagens.

EU COM CIOME SOU IGUAL IVETE:

“ESSA AÍ, PAPAI. QUEM É?? TÁ CHEIA DE ASSUNTO!”

Fonte: Google imagens.





Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Os memes acima foram gerados e muito replicados em função de um ocorrido inusitado que se tornou muito popular na internet:

"Quem é essa aí, papai? Tá cheia de assunto, hein?", pergunta Ivete Sangalo ao marido Daniel Cady durante show.

Desde a madrugada deste sábado (2), um vídeo da cantora Ivete Sangalo gera polêmica na internet e várias manifestações de apoio à artista. Na gravação de pouco mais de 30 segundos, a baiana parece estar dando uma "bronca" no marido Daniel Cady. + Caldeirão de Ouro teve encurralada de piadas ruins e internet não perdoou "Quem [...]"

"Quem é essa aí, papai?", diz Ivete sem muita pinta de brincadeira. "Tá cheia de assunto, hein?", completa. A gravação teria sido feita durante o show da virada na praia de Guarajuba, na Bahia. Fonte: <https://veja.abril.com.br/blog/pop/8220-quem-e-essa-ai-papai-ta- cheia-de-assunto-hein-8221-pergunta-ivete-sangalo-ao-marido-daniel-cady-durante-show/>

O GÊNERO DIGITAL MEME

Concepção de um gênero digital

- “[...] o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais.” (MARCUSCHI, 2011, p.19).
- “[...] a maioria dos componentes mêmicos veiculados na Internet apresenta-se sob a forma de fragmentos textuais, cabendo neste trabalho referenciá-los como textos mêmicos. Enquanto textos, estes atuam como meio de comunicação, transmissão de conhecimento e, sobretudo, difusores de formações ideológicas. Ao serem mêmicos, evidencia-se o caráter replicador destes componentes que são passados de indivíduo para indivíduo em ambiente virtual por questões de filiação e adesão aos sentidos expressos pelo conteúdo destes.” (SOUZA, 2013, p.134).

O texto multimodal

- O texto multimodal consiste em uma construção textual calcada na conexão/ união de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem. Os textos multimodais mais conhecidos são os que estão pautados na junção de elementos alfabéticos e imagéticos (leia-se linguagem verbal escrita e visual, respectivamente). Sobre tal conceituação, podemos mencionar a título de exemplificação: os anúncios, os cartuns, as charges, as histórias em quadrinhos, as propagandas, as tirinhas etc.. Tais gêneros trazem consigo a materialização de signos alfabéticos (letras, palavras e frases) e signos semióticos (imagéticos e visuais). Ou seja, esses gêneros têm sua construção materializada mediante múltiplas e diversificadas semioses.

EXEMPLOS DE TEXTOS MULTIMODAIS



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.

Texto multimodal

about the tertiary course. It is fantastic! There are many incredible professors like Roberto, Adriana, Paula, etc. You must have heard of them. It is such a pleasure to be taught by this kind of professionals. We also have access to incredible extension programs such as EDUCOMI, Meio, Grupos, etc. It provides you with a lot of experience for future reference. Regarding the physical space, there is nothing like our campus. It is literally like a city. All the courses have everything it takes to provide us a perfect experience.

Fonte: Google imagens.

CHEGOU A HORA DA ATIVIDADE!

25

ATIVIDADE 1

1 – Leia o texto a seguir e responda a questão:

[...] quando você imita alguma outra pessoa, algo é passado adiante. Este 'algo' pode então ser passado adiante novamente, e de novo, e assim ganhar vida própria. Podemos chamar esta coisa uma ideia, uma instrução, um comportamento, uma informação... Mas se nós vamos estudá-la precisamos dar a ela um nome. Felizmente, há um nome. É o 'meme' (BLACKMORE, 2000, p. 4).

A partir da leitura e das discussões promovidas durante a aula sobre o Gênero Digital Meme, defina com suas palavras o que é um meme e qual a importância deste gênero para a comunicação entre as pessoas atualmente?

R:

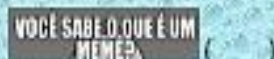
2 – Qual das opções abaixo não corresponde a uma característica presente no gênero meme:

- a) A informação não é simplesmente repetida, mas discutida, transformada e recombinação.
- b) Agrega opiniões quando propagado.
- c) Estimula a interação.
- d) Utiliza apenas a linguagem verbal na sua estrutura.
- e) Um meme é uma expressão cultural que é passada adiante de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo.

3 – Faça a adequada correspondência:

- Linguagem verbal – LV
- Linguagem não verbal – LNV
- Linguagem mista – LM

a)



b)



c)



4 – Analise o meme a seguir.



Fonte: Google imagens

Agora responda:

a) A linguagem utilizada no meme é informal (coloquial) ou formal (cult):

R:

b) Qual o significado da expressão "NA CAIXA DOS PEITO" para você?

R:

c) Refaça as frases do meme com outras palavras, mas sem alterar o sentido delas:

R:

d) A mudança de linguagem na parte verbal (linguagem informal para linguagem formal) pode influenciar na construção do humor presente no meme? Por quê?

R:

5 – Leia e responda:



Bode Gaiato
@BodeGaiato



Mídia Social: Fanpage do Facebook

Ano de criação: 2013

Criador: Bruno Melo (Caruaru, Pernambuco)

Conteúdo: Apresenta situações cotidianas apresentadas de forma bem humorada por um bode nordestino. [...] a página apresenta referências à cultura e costumes do povo nordestino, sobretudo o pernambucano [...]. (POLÊMICO, 2018)

Fonte: Google imagens

a) A condição do criador do meme Bode Gaiato ser do estado de Pernambuco produz alguma influência na produção da parte escrita desses memes? Por quê?

R:

6 – Os Memes e o Facebook podem ser considerados GÊNEROS MULTIMODAIS? Justifique sua resposta.

R:

27

7 – Para você, os Gêneros Multimodais são importantes ferramentas para comunicação, interação e aprendizado em nossos dias? Por quê?

R:

8 – Quais são as características necessárias para que um texto possa ser considerado um gênero multimodal? Dê exemplos de gêneros que se enquadram neste modelo.

R:

MODULO II

LEMBRA DA INTERTEXTUALIDADE?

Vamos destacar alguns tipos de intertextualidade:

- Epigrafe
- Citação
- Parafrase
- Paródia
- Pastiche
- Tradução
- Referência
- Alusão



EPIGRAFE

Na literatura, epigrafe é uma citação ou frase curta, que, colocada no início de uma obra, serve como tema ou assunto para resumir ou introduzir essa obra. Constitui uma escrita introdutória a outra, um texto breve, em forma de inscrição solene, que abre um livro ou uma composição poética.

Exemplo de Epigrafe:

"Mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, tu não poderás comer dela: no dia em que tu comeres tu poderás certamente morrer." (Epigrafe retirada do livro *Crepusculo*)

CITAÇÃO

As citações na produção textual são feitas para apoiar uma hipótese, sustentar uma ideia ou ilustrar um raciocínio. Sua função é oferecer ao leitor o respaldo necessário para que ele possa comprovar a veracidade das informações fornecidas e possibilitar o seu aprofundamento.

Exemplo de Citação

"[...] quando você imita alguma outra pessoa, algo é passado adiante. Este 'algo' pode então ser passado adiante novamente, e de novo, e assim ganhar vida própria. Podemos chamar esta coisa uma ideia, uma instrução, um comportamento, uma informação... Mas se nós vamos estudá-la precisamos dar a ela um nome. Felizmente, há um nome. É o 'meme'." (BLACKMORE, 1999, p. 4).

PARÁFRASE

Representa uma reescritura do texto original com novas palavras sem que o sentido do mesmo seja modificado.

Assim, a paráfrase é uma reprodução da ideia do autor com as palavras do discente (aluno), utilizando-se de sinônimos, inversões de períodos, etc. O autor da paráfrase deve demonstrar que entendeu claramente a ideia do texto.

Exemplo de Paráfrase

Texto Original

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá,
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.
(Gonçalves Dias, "Canção do exílio").

Paráfrase

Meus olhos brasileiros se fecham saudosos
Minha boca procura a "Canção do Exílio".
Como era mesmo a "Canção do Exílio"?
Eu tão esquecido de minha terra...
Ai terra que tem palmeiras
Onde canta o sabiá!
(Carlos Drummond de Andrade, "Europa, França e Bahia").

PARÓDIA

A Paródia é uma imitação, na maioria das vezes cômica, de uma composição literária, (também existem paródias de filmes e músicas), utilizando a ironia e o deboche. Ela geralmente é parecida com a obra de origem, e quase sempre tem sentidos diferentes. Na literatura, a paródia é um processo de intertextualização, com a finalidade de desconstruir ou reconstruir um texto.

EXEMPLOS:



Fonte: Google imagens.

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

(Gonçalves Dias)

Canto de Regresso à Pátria

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

(Oswald de Andrade)

Fonte: Google imagens.

PASTICHE

Prática intertextual a partir de um processo de simulação do estilo de um artista, de uma escola literária (Classicismo, Barroco, Parnasianismo), ou de um gênero textual (notícia, receitas, propagandas, dicionários). O pastiche pode ser plágio, por isso tem sentido pejorativo, ou é uma recorrência a um gênero.

Exemplo de Pastiche:

O amor – poesia futurista

A Dona Branca Clara

Tome-se duas dúzias de beijocas

Acrescente-se uma dose de pimenta do Desejo

Adicione-se três gramas de polvilho do Crime

Deite-se quatro colheres de açúcar de Melancolia

Coloque-se dois ovos

Agiste-se com o braço da Fatalidade

E dê de duas horas em duas horas marcadas

No relógio de um ponteiro só!

(Oswald de Andrade)

O que é Plágio:

O plágio acontece quando alguém copia um conteúdo produzido por outra pessoa sem apresentar a fonte original, isto é, assumindo que a autoria da obra é sua.

Plágio é um tipo de violação de direito autoral e pode acontecer com a reprodução de vários tipos de conteúdos, como trabalhos acadêmicos, livros, músicas e imagens.

O plágio é uma imitação fraudulenta e é considerado crime no Brasil. Aquele que assumir autoria de produções de outra pessoa, deve responder judicialmente e está sujeito a punições.

Fonte:

<https://www.significados.com.br/plagio/>



Chamamos de Escola literária as manifestações literárias ligadas por denominadores comuns, ou seja, obras que tenham características afins. Entre essas características está a língua, o tema, a estética (as características literárias do texto como as figuras de linguagem recorrentes, por exemplo), o papel social, a natureza social (o contexto social), a natureza psíquica ou filosófica, o conjunto de autores (conscientes de seu fazer literário) e o público. Esses denominadores juntos formam um sistema com continuidade literária (um projeto literário) que, situado cronologicamente, estabelece o que chamamos de Escola de época, Escola Literária, Movimento literário ou Estilo de época. Para ser considerado um movimento literário, a produção literária tem que, necessariamente, fazer parte de um projeto literário (de um sistema). Assim, textos de autores com mesmas características num mesmo período histórico, sob mesmo contexto social e sob mesma influência filosófica pertencem a uma mesma Escola literária. No Brasil, dividimos os movimentos literários em duas grandes eras: Era Colonial (Quinhentismo, Barroco, Arcadismo) e Era Nacional (Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo, Concretismo, Literatura contemporânea). Os movimentos literários, no Brasil, iniciam-se com a chegada dos portugueses, em 1500 (e a Carta de Caminha) e o limite entre as eras é a Independência do Brasil em 1822 (início da Era nacional).

Fonte:

<https://www.infoescola.com/literatura/escolas-literarias/>

TRADUÇÃO

É uma atividade que abrange a interpretação do significado de um texto em uma língua — o texto fonte — e a produção de um novo texto em outra língua, mas que exprime o texto original da forma mais exata possível na língua destino. O texto resultante também se chama tradução.

Exemplo de tradução:

Love On The Brain - Rihanna

And you got me, like oh
What you want from me?
What you want from me?
and I tried to buy your pretty heart,

but the price too high
Baby you got me like oh
You love when I fall apart (fall apart)
So you can put me together
And throw me against the wall

Amor Na Cabeça - Rihanna

E você me pegou, como oh
O que você quer de mim?
O que você quer de mim?
e eu Tentei comprar o seu lindo coração
mas o preço era alto
Querido, você me deixou como oh
Você adora quando eu desmorono (desmorono)
Então você pode me ajudar
E me jogar contra a parede

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/rihanna/love-on-the-brain-traducao.html>



Link para assistir ao clipe da música - Love On The Brain - Rihanna:
<https://www.youtube.com/watch?v=j3JW14NKXqY>

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA/ CITAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

É um conjunto de elementos de uma obra escrita (como título, autor, editora, local de publicação e outras) que permite a sua identificação, normalmente apresentadas no final de uma obra, dá-se o nome de "referências bibliográficas" ou apenas "referências". (não confundir com citação).

Exemplo de Referência bibliográfica:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: volume 1. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

ALUSÃO

Vem do verbo ALUDIR, fazer alusão; mencionar, referir-se. Quando você faz uma alusão, você está mencionando algo.

Exemplo de Alusão:

- Este é um presente de grego.

(A expressão faz alusão ao cavalo de madeira repleto de soldados escondidos, que os gregos enviaram aos troianos, como se fosse um presente, por ocasião da Guerra de Tróia).

- Meu computador foi invadido por um cavalo de Tróia.

(Essa expressão também reporta ao presente que os troianos receberam. Refere-se a um malware que entra em seu computador através de um download, mas esconde vírus maléficos a seu sistema.). Fonte: <https://www.figuradalinguagem.com/alusao/>



Para saber mais sobre a história do Cavalo de Tróia:
<https://www.hipercultura.com/cavalo-de-troia/>

CONTINUE!



A intertextualidade é um fenômeno que pode ocorrer:

Nas artes:



Fonte: Google imagens.

O *Nascimento de Vênus* é uma pintura de Sandro Botticelli, encomendada por Lorenzo di Pierfrancesco de Médici para a Villa Medicea di Castello.

Fonte: <https://redesina.com.br/historia-da-arte-o-nascimento-de-venus-de-botticelli/>

Paródia da Vênus de Botticelli Turma da Mônica



Fonte: Google imagens.

Para saber mais sobre a Vênus de Botticelli:

<https://redesina.com.br/historia-da-arte-o-nascimento-de-venus-de-botticelli/>



Na propaganda:



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Nos filmes:

Observe as imagens do filme *Shrek* e perceba a intertextualidade com outros filmes e contos de fada.



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Nas charges:



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.



Nas tirinhas:



Fonte: Google imagens.

Na publicidade:



Fonte: Google imagens.

CHEGAMOS AO MÓDULO 3!



ATIVIDADE SOBRE INTERTEXTUALIDADE

Após conceituarmos os tipos de intertextualidade, vamos aplicar uma pequena atividade para exercitarmos nosso conhecimento sobre esse fenômeno!

1 – Observe as imagens abaixo:



Fonte: Google imagens.

Agora responda:

a) É possível identificar uma intertextualidade entre elas? Por quê?

R:

b) Você conhece a pintura da imagem? Qual o nome dessa obra? Quem é seu autor?

R:

c) Em sua opinião, por que essa pintura foi escolhida para ser refeita na primeira imagem?

R:

2 – Leia os textos abaixo e responda:

Hoje
Hoje, é hoje, é hoje, é hoje
Hoje a net tá uma bosta
Vou até tomar uma vodka
Minha paciência foi embora
Hoje vou ligar pra essa joça
Ouvir mensagem tosca
Ser transferido 15 vezes
A Claro a Tim
A Oi não sei qual delas
Tá pior pra mim
Fonte: <https://www.lettas.unis.br/parodias/hoje-ludmilla-parodia/>

Hoje - Ludmilla
Hoje, é hoje, é hoje, é hoje!
Hoje eu tenho uma proposta
A gente se embola
E perde a linha a noite toda
Hoje eu sei que você gosta
Então vem cá, encosta
Que assim você me deixa louca
E faz assim
De um jeito com sabor de quero mais
Sem fim
Fonte: <https://www.lettas.unis.br/ludmilla/hoje/>

Que tipo de intertextualidade há entre os textos lidos? Explique como foi possível perceber o tipo de intertextualidade

R:

3 – As tirinhas abaixo apresentam intertextualidade. Como é possível reconhecer a intertextualidade presente nas duas tirinhas? Quais os elementos (palavras e imagens) que comprovam a presença da intertextualidade nas tirinhas? Você reconhece os textos que “inspiraram” as duas tirinhas?



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6385

Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.
R:



ATIVIDADE FINAL

Seguimos para a última etapa das atividades deste Caderno Pedagógico!

É hora do jogo **INTERTEXTUALIZANDO!**

Mas antes vamos conversar um pouco sobre jogos didáticos.

O jogo didático, constituído como um facilitador para o processo de ensino-aprendizagem, é uma ferramenta capaz de proporcionar a mudança de aspectos negativos, deveras evidenciados por nossos alunos, que vislumbram a sala de aula e as aulas como um espaço onde a repetição exaustiva de situações envolvendo conteúdos e exercícios parece ser a única condição vigente, e, assim, na perspectiva dos educandos, a sala de aula acaba por se tornar um local desinteressante e cansativo.

O jogo didático pode ser um grande aliado para promover o retorno do interesse dos alunos pela sala de aula, pois, ao aliar o lúdico ao processo de ensino-aprendizagem, fará com que a escola aproxime-se das situações inerentes ao universo dos nossos jovens educandos, instigando-os a mudar a concepção negativa, muitas vezes adequada, sobre o ambiente escolar.

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas serias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. (HUIZINGA, 2000, p. 5)

É possível perceber, a partir da perspectiva do autor, que o jogo, enquanto ferramenta adotada pela escola para a construção do processo de ensino-aprendizagem, pode levar o educando a desenvolver habilidades pertinentes às diversas atividades necessárias à plena formação do cidadão, já que o jogo didático estimula o estudante, durante sua aplicação, a assumir uma postura ativa para momentos competitivos, conduzidos mediante regras pre-estabelecidas, tão comuns na sociedade contemporânea, como também desenvolver o senso participativo, de maneira crítica e influente, nas atividades de ordem coletiva.

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar. (LOPES, 2001, p. 23)

O elemento lúdico presente nos jogos desperta no estudante a vontade de se fazer presente, de participar ativamente do momento do jogo, porque, como postulado por Lopes (2001, p. 23), “desperta o interesse do aprendiz”, e essa deve ser uma condição sempre presente na escola. Despertar o interesse dos alunos dentro do ambiente escolar é promover a mudança de uma visão extremamente negativa de uma escola “chata”, retrograda e despreparada.

O jogo desenvolvido pelo professor-pesquisador, o “Intertextualizando”, como parte deste Caderno Pedagógico, tem como principal objetivo o aprimoramento da percepção dos alunos para os elementos intertextuais presentes nos textos e, com isso, possibilitar multiletramentos, uma vez que o gênero digital emergente escolhido para a atividade lúdica, o meme, é apreciado pelos alunos que hodiernamente têm contato com o gênero, já que este faz parte do universo virtual ao qual os jovens estão imensamente envolvidos.

Vamos ao jogo!!

O JOGO INTERTEXTUALIZANDO

Para a realização do jogo, são necessários os seguintes materiais:

- Datashow;
- Computador;
- Cronômetro;
- Um arquivo virtual, em Power Point, contendo diversos memes com temáticas diversificadas (literatura, música, artes, etc.), e, logo após a imagem do meme, uma lista numerada com dicas sobre os elementos intertextuais presentes no gênero;
- Envelopes coloridos, quantificados a partir da quantidade dos temas escolhidos para os memes e da quantidade de grupos pré-determinados para o jogo;
- Pequenos cartões numerados com dicas verdadeiras e falsas sobre os elementos intertextuais que fazem parte da estrutura dos memes selecionados;
- Bloco de notas colorido;
- Canetas.



Organização do jogo

Os alunos devem ser divididos em cinco grupos. Após a divisão, os temas são selecionados por sorteio e, devidamente ordenados, os grupos, já cientes do tema, recebem um envelope com a cor escolhida para o tema desenvolvido nos memes, contendo dicas verdadeiras e falsas sobre os elementos intertextuais presentes no gênero.

Por conseguinte, os grupos analisam o meme correspondente à temática escolhida, que foi projetado para todos através do datashow, e têm que selecionar, entre os cartões colocados no envelope, quais são as dicas verdadeiras sobre as marcas intertextuais presentes no meme exposto, recolocando os cartões analisados como falsos dentro do envelope. Para análise e escolha dos cartões verdadeiros, os grupos têm o tempo limite de 60 segundos.

O jogo tem um total de 06 rodadas, nas quais devem ser analisados entre 02 e 03 memes para cada temática.

Após a terceira rodada de análise, os grupos participam de uma rodada surpresa, na qual precisam escrever, sem dicas, quais as marcas de intertextualidade presentes em um meme ligado a uma das temáticas previstas.

A pontuação é determinada pelos seguintes critérios:

- Os cartões verdadeiros escolhidos valem 05 pontos cada;
- Cada cartão falso escolhido provoca a subtração de 05 pontos;
- A rodada surpresa tem o valor de 10 pontos, obtidos através da soma da quantidade de elementos intertextuais manuscritos pelos grupos durante o tempo previsto (2 minutos).

REGRAS DO JOGO

1. Os alunos são divididos em 05 grupos, que podem receber nomes idealizados pelos próprios participantes de cada equipe.
2. A escolha das temáticas acontece por um sorteio realizado com a participação de um integrante de cada grupo.
3. Com a ordem das temáticas escolhida, o professor informa como se dará o andamento das rodadas, demonstrando as cores dos envelopes e comunicando que cada cor está relacionada a uma temática abordada nos memes, que serão expostos a partir da ordem prevista no sorteio, bem como a condição para a escolha dos cartões presentes nos envelopes.
4. Na sequência, a rodada surpresa deve ser devidamente explicada, seguindo-se ao estabelecimento dos critérios gerais para aquisição e perda de pontos.
5. Ao término das rodadas e após a devida contabilização dos pontos obtidos por cada grupo, será declarada vencedora a equipe que obtiver a maior quantidade de pontos.



VARIAÇÕES POSSÍVEIS

- A quantidade de temáticas e de memes analisados pode variar, levando em consideração o número de alunos presentes em classe e/ou o tempo para realização do jogo.
- A imagem dos memes pode ser impressa em quantidade e entregue às equipes durante a análise e seleção dos cartões.

Como observação sobre as partes constituintes do jogo, ressalta-se a grande flexibilidade para escolha dos memes e dos assuntos a eles ligados, uma vez que sempre será possível modificá-los para as aplicações seguintes, sendo possível até mesmo produzir novos memes temáticos através do site <https://www.gerarmemes.com.br>, já divulgado aqui. Essa praticidade se faz pertinente, pois não permitirá que o jogo se torne, com o passar do tempo, repetitivo e/ou obsoleto.

Outro fator visto como pertinente e que foi pensado para possibilitar uma fácil replicação do jogo, é a confecção dos cartões com as dicas sobre a intertextualidade presente nos memes escolhidos para as rodadas do jogo. Esses cartões podem ser modificados e impressos sempre que for necessário, dado que, sempre que os memes para o jogo forem modificados, os cartões com as dicas deverão ser refeitos.

PARTES DO JOGO

Os memes produzidos para o jogo:

Os memes utilizados no jogo podem ser sempre substituídos, em função dessa característica do jogo.

O memes expostos nesta sessão serão apenas uma amostragem.

Memes - Literatura:

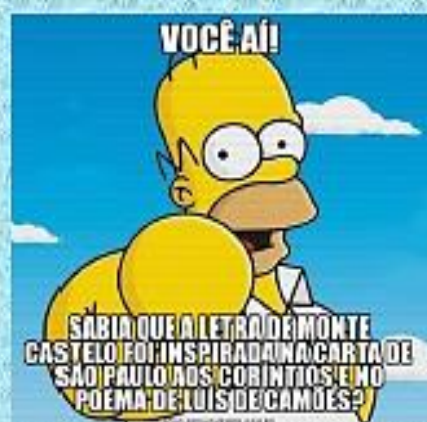


Todos os memes utilizados no jogo foram criados no site:

<https://www.gerarmemes.com.br/>



Memes - Música:





Meme - Arte:



Meme - Cinema:



CARTÕES COM AS DICAS:

OBS: As dicas dos cartões podem ser alteradas sempre que for pertinente. Por isso, prezamos pela simplicidade na confecção dos cartões para ofertar mais praticidade para o momento da sua montagem.

CARTÕES COM REFERÊNCIAS LITERÁRIAS:**MACHADO DE ASSIS**

**1- MACHADO DE ASSIS É UM
ESCRITOR BRASILEIRO
REPRESENTANTE DO REALISMO.**

**2- MACHADO DE ASSIS É UM
POETA PORTUGUÊS QUE
MORA NO BRASIL.**

**3- JOSIANE É UMA
PERSONAGEM DA
NOVELA AVENIDA
BRASIL.**

4- A MISSA DO GALO E A CARTOMANTE SÃO CONTOS DE MACHADO DE ASSIS.

5 - É POSSÍVEL PERCEBER NO MEME A INTERTEXTUALIDADE ENTRE A NOVELA, A PARTIR DA IMAGEM DA PERSONAGEM, E A REFERÊNCIA AO AUTOR MACHADO DE ASSIS, A PARTIR DA CITAÇÃO AO GÊNERO CONTO.

CHAVES – GONÇALVES DIAS

1- GONÇALVES DIAS É UM POETA DO ROMANTISMO BRASILEIRO.

2- A "CANÇÃO DO EXÍLIO" É UMA MÚSICA CANTADA PELA PERSONAGEM CHAVES.

3- A CANÇÃO DO EXÍLIO FOI UM DOS POEMAS MAIS PARODIADOS DA LITERATURA BRASILEIRA.

4- CHAVES É UM SERIADO DE HUMOR CRIADO NOS EUA PELO HUMORISTA ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS.

5- O POEMA A CANÇÃO DO EXÍLIO É DO POETA PORTUGUÊS MACHADO DE ASSIS.

6- SÃO VERSOS DA CANÇÃO DO
EXÍLIO:
NOSSO CÉU TEM MAIS ESTRELAS,
NOSSAS VÁRZEAS TÊM MAIS
FLORES,
NOSSOS BOSQUES TÊM MAIS
VIDA,
NOSSA VIDA MAIS AMORES.

7 – O MEME COM A
PERSONAGEM CHAVES E A
CITAÇÃO AO POEMA NÃO
APRESENTA
INTERTEXTUALIDADE.

HOMER SIMPSON – MONTE CASTELO – CAMÕES – RENATO RUSSO

1 – LEGIÃO URBANA É UMA
BANDA DE ROCK BRASILEIRA.

2 – HOMER SIMPSON É UM
PERSONAGEM CRIADO PARA
A ANIMAÇÃO UMA FAMÍLIA DA
PESADA.

**3- LUÍS VAZ DE CAMÕES
É UM POETA BRASILEIRO.**

**4 – RENATO RUSSO FEZ UMA
INTERTEXTUALIDADE QUANDO UNIU
O POEMA DE CAMÕES E A CARTA
DE SÃO PAULO NA CRIAÇÃO DA
MÚSICA.**

**5- "AMOR É FOGO QUE ARDE
SEM SE VER, É FERIDA QUE
DÓI E NÃO SE SENTE" – ESSES
SÃO VERSOS DO POEMA DE
CAMÕES.**

**6- RENATO RUSSO
CONHECIA LUÍS VAZ DE
CAMÕES PESSOALMENTE.**

DEAD POOL - INTERTEXTUALIDADE

1 - **PERSONAGEM
DE HQs DO
UNIVERSO
MARVEL.**

2 - Intertextualidade é o nome dado à relação que se estabelece entre dois textos, quando um texto já criado exerce influência na criação de um novo texto.

3 - A
INTERTEXTUALIDADE
NÃO PODE OCORRER EM
GÊNEROS COMO A
MÚSICA.

4 - QUANDO A
PERSONAGEM DEADPOOL
FAZ PIADAS COM OUTROS
FILMES, PODEMOS
CLASSIFICAR ESSA

5 – A CITAÇÃO, A PARÁFRASE E A PARÓDIA SÃO TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE.



Com o término do jogo, aplicamos o teste de saída.

Professor(a), este é o momento de sabermos se todos os nossos esforços durante a jornada de aplicação das atividades deste caderno Pedagógico surtiram o efeito esperado ou não: o aprimoramento da competência leitora dos nossos alunos. Entendemos que o desempenho dos alunos no teste final será um "termômetro" que indicará não só uma possível melhora nas competências e habilidades para leitura e interpretação de texto, mas também para nos mostrar, diante de um desempenho não satisfatório, em que pontos precisamos melhorar o desenvolvimento e a aplicação das atividades deste



TESTE DE SAÍDA

ALUNO:

PROFESSOR:

Observe as charges a seguir com atenção e responda:



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.

1 – As charges observadas apresentam uma mesma linha temática (tratam do mesmo assunto).

Esse diálogo temático foi desenvolvido através da:

- A – Falta de tecnologia para uma parte da população.
- B – Relação entre pais e filhos nas cidades brasileiras.
- C – Grande desigualdade social existente no país.
- D – Imagem dos prédios presentes nas duas charges.
- E – Atenção que devemos ter ao caminhar nas ruas da cidade.

2 - São citados os seguintes textos:

TEXTO 1

Negras mulheres, suspendendo as tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vão!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doidas espirais...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

(Castro Alves)

Fonte: <https://www.portalaizes.com/navionegreirocastroalves/>

TEXTO 2

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
tudo começou quando a gente conversava
naquela esquina ali
de frente aquela praça
veio os homens
e nos pararam
documento por favor
então a gente apresentou
mas eles não paravam
qual é negão? Qual é negão?
o que que tá pegando?
qual é negão? Qual é negão?
é mole de ver
que em qualquer dura
o tempo passa mais lento pro negão
quem segurava com força a chibata
agora usa farda

Fonte: <https://www.letras.mus.br/o-rappa/77644/>

Composta por Marcelo Yuka para o primeiro cd da banda O Rappa, de 1994, "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro" estabelece relação de intertextualidade com o poema de Castro Alves. Descreva como isso ocorre e, para sustentar seus argumentos, apresente um ou mais trechos da canção.

R:

3 – Qual o texto que serviu de inspiração para o autor criar a tirinha abaixo? Explique quais foram as partes da tirinha que te ajudaram a chegar até a resposta:



Fonte: Google imagens

R:

4 – Leia os versos abaixo e marque a alternativa que corresponde ao tipo de intertextualidade presente entre os textos:

Canção do exílio – Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Fonte: <http://www.horizonte.umam.mv/brasil/gdias.html>

Minha terra tem funkeiros
onde canta o MC
tem axé e sertanejo
não sei porque "tô" aqui

Nosso céu tem mais fumaça
nos enterros tem mais dores
nossas praças tem mais manos
nossos humanos sem valores
Jordana Cruvinel

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTYzMeU5MA/>

- a) Plágio
- b) Citação
- c) Paródia
- d) Resumo
- e) Alusão

5 -

Texto 1

No meio do caminho
No meio do caminho tinha
uma pedra
Tinha uma pedra no meio
do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha
uma pedra

ANDRADE, C. D. Antologia poética.
Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000. (fragmento).

Texto 2



Fonte: Google imagens.

A comparação entre os recursos expressivos que constituem os dois textos revela que

- o texto 1 perde suas características de gênero poético ao ser vulgarizado por histórias em quadrinho.
- o texto 2 pertence ao gênero literário, porque as escolhas linguísticas o tornam uma réplica do texto 1.
- a escolha do tema, desenvolvido por frases semelhantes, caracteriza-os como pertencentes ao mesmo gênero.
- os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas.
- as linguagens que constroem significados nos dois textos permitem classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero.

6 -



Fonte: <https://atividadeideportugueseliteratura.blogspot.com/>

Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

- O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.
- Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, por meio de suas feições em todos os quadinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal por meio da expressão exibida por Mafalda no último quadrinho.
- Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadrinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

7 - (UFPR/2018) Glória Pires incapaz de opinar no Oscar, Eduardo Jorge, Tapa na pantera, Luisa Marilac, Japonês da federal, John Travolta confuso, differentona, cala a boca Galvão, Nissim Ourfali, Winona Ryder em choque, e tantos outros memes e virais – que costumam ser tratados como mera zoeira, simplesmente uma das mil manias derivadas da internet – passaram a ser tratados como peças de museu, literalmente. Criado como um projeto do curso de Estudos de Mídia na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Museu dos Memes leva justamente a zoeira a sério. [...]

Ainda que sejam tratados como besteira, para o criador e coordenador do museu, Viktor Chagas, os memes possuem, para além de sua função cômica, uma função social – basta olhar para as diversas hashtags de denúncia em causas como dentro do movimento negro e feminista para entender que tal lógica possui mais desdobramentos, possibilidades e sentidos do que imaginamos em seu aspecto mais pueril.

(Disponível em: <<http://www.hypesess.com.br/2017/05/o-museu-de-memes-e-brasileiro-e-e-a-melhor-forma-de-eternizar-a-zoeira-que-abunda-na-internet/>>. Acesso em 29/09/17)

Com base no texto, identifique como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmativas:

() A função cômica, própria dos memes, é apresentada como atenuante da função social, que também é própria deles.

() O autor do texto antecipa-se a uma avaliação negativa acerca dos memes e apresenta contra-argumento em relação a ela.

() Os exemplos de memes como peças de museu, apresentados no início do texto, servem de sustentação à ideia de paradoxo entre zoeira e seriedade.

() O autor apresenta a denúncia em causas como a feminista e a do movimento negro para explicitar a lógica de funcionamento das hashtags.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

A) F – V – V – F.

B) F – V – F – V.

C) V – F – F – V.

D) V – F – V – F.

E) F – F – V – V.

8 - A análise do meme a seguir fundamenta a resolução da questão:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/761460249480775096/>

A interpretação do Chaves para a pergunta do professor Girafales foi:

- A – Adequada, pois o Chaves sabia onde estava o sujeito.
- B – Pertinente, já que era a informação que o professor Girafales desejava obter.
- C – Coerente, embora não corresponda à expectativa do professor.
- D – Apropriada, para uma aula sobre sujeito e predicado.
- E – Indicada, uma vez que a palavra sujeito não deveria ter sido usada pelo professor.

9 – Analise o meme a seguir e marque a alternativa que julgar adequada:



Fonte: <https://www.gerizumemes.com.br/>

Em relação ao texto acima, é correto inferir que

- A - a crítica expressa no meme resulta da falta de oportunidades de lazer devido à alta dos combustíveis.
- B - o humor indicado no meme relaciona-se com a crise dos combustíveis que afetou a consciência do brasileiro quanto a dirigir embriagado.
- C - o humor presente no meme deve-se ao fato de a crise dos combustíveis ter comprometido o orçamento e afetado a vida dos brasileiros.
- D - a crítica manifestada no meme relaciona-se ao alcoolismo doença que afeta grande parte dos motoristas brasileiros.

10 – Analise os exemplos a seguir:



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/brasil/mobile/2015/09/28/arrastoes-no-rio-inspiram-memes-na-web.htm>



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/513551163737605493/?p=true>

É possível perceber que há um diálogo entre os dois exemplos analisados (o meme e a charge). Esse diálogo constante entre os textos é definido como **INTERTEXTUALIDADE**. Ao interpretarmos os dois exemplos acima, percebemos que a intertextualidade pode ser estabelecida através do(a):

- A – vontade de ir à praia durante as férias.
- B – uso da tecnologia para retratar as cenas descritas nos dois exemplos.
- C – meio pelo qual as pessoas chegam até a praia.
- D – crítica com humor sobre a questão da violência que ocorre nas praias brasileiras.
- E – presença de pessoas na praia em momentos históricos diferentes.

PALAVRA FINAL AOS QUERIDOS PROFESSORES

Com o término da aplicação das atividades que compõem este Caderno Pedagógico, esperamos que o efetivo uso desta ferramenta didática, bem como seu aperfeiçoamento, sejam fatores constantes e enriquecedores. O fato é: precisamos sempre buscar novas ferramentas de auxílio à nossa prática docente, sobretudo neste contexto de inúmeras possibilidades tecnológicas que envolve a nós e aos nossos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Criar e replicar novos ambientes de ensino-aprendizagem, que possam levar para as salas de aula a possibilidade de estabelecer uma conexão entre o que nos é convencionalmente tradicional: livro, quadro, caderno, etc., e todas as inovações que as Tecnologias da Informação e da Comunicação promoveram, promovem e promoverão, é possibilitar que as aulas tornem-se mais significativas e interacionais, pois, como propõe Pereira (2007, p.17), "Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento". As novas tecnologias da informação e comunicação possibilitam um novo formato de interação entre o leitor e o texto, como também o aparecimento de novos gêneros e formatos textuais.

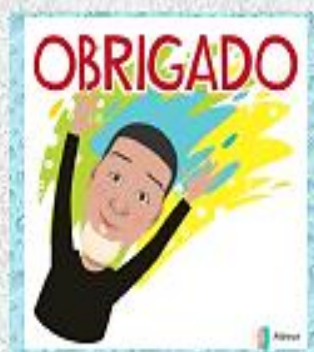
Nossos alunos são Nativos Digitais (PALFREY; GASSER, 2011), eles não só leem, mas também produzem e replicam gêneros digitais como o meme, e foi pensando na promoção do letramento digital e dos multiletramentos (ROJO, 2012), que idealizamos esta proposta de intervenção!

A leitura e a interpretação do gênero digital meme pode evidenciar, durante as práticas leitoras, características que são muito importantes para uma leitura competente, como, por exemplo, considerar o conhecimento prévio que o estudante detém sobre o que ele está lendo, e, ao utilizarmos os gêneros digitais em sala de aula, permitimos que o aluno desenvolva as diversas competências e habilidades (COSCARELLI, RIBEIRO, 2007, p. 8), uma vez que os gêneros digitais propiciam uma "interação altamente participativa" (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. E mediante a interação de diversos níveis de conhecimento [...], que o leitor consegue construir o sentido do texto [...]. (KLEIMAN, 2000, p. 13)

Por essa razão que tentamos, durante a aplicação das atividades desta ferramenta didática, construir um momento de máxima interação entre os alunos e as leituras realizadas. O meme, alvo do nosso estudo, é um mix de possibilidades interativas e linguísticas, e a intertextualidade, presente neste gênero, é um fenômeno crucial para a interpretação de texto.

Por fim, permeamos de esperança o futuro deste Caderno Pedagógico. Não o vemos como acabado, pelo contrário, dentro das nossas possibilidades, buscaremos sempre aprimorá-lo com a ajuda de todos que estejam dispostos a contribuir de forma ininterrupta com a melhoria da nossa educação, e, como bem sabemos, um dos caminhos primordiais para a efetivação dessa condição será através da formação de leitores competentes.



REFERÊNCIAS:

- BLACKMORE, Susan. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 26 out. 2019.
- CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Maria. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. *Revista Eletrônica do mestrado profissional em administração*, Natal: UN, 2011, p. 19. Disponível em: <<http://repositorio.unp.br>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale-Authentica, 2007, p. 8-10.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: São Paulo: Itatiaia/ Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- GUNDERS, J.; BROWN, D. *The complete idiot's guide to memes*. New York: Alpha, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. B. *Interação e Produção de Texto: Elementos Para Uma Análise Interpretativa Crítica do Discurso do Professor*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, 1993.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 25 out. 2019.
- KOCH, Ingedore Villça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LOPES, M. da G. *Jogos na Educação: criar, fazer e jogar*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUIZ, L. F. F. o fenômeno das rage comics e sua relação com os quadrinhos. *Anais do XV Congresso de Ciências da Comunicação*. Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/3258034/F_o_fen%C3%B4meno_das_rage_comics_e_sua_rela%C3%A7%C3%A3o_com_os_quadrinhos>. Acesso em 20 set. 2020.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI,

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais e emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Trad. Magda França Lopes; Rev. Téc. Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

REZENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

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

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 1, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

Escala dos Níveis de Proficiência em Leitura

Proposta pelo SAEB

Nível 1: 200-225 Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.

Nível 2: 225-250 Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

Nível 3: 250-275 Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixoassinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Nível 4: 275-300 Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance.

Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

Nível 5: 300-325 Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

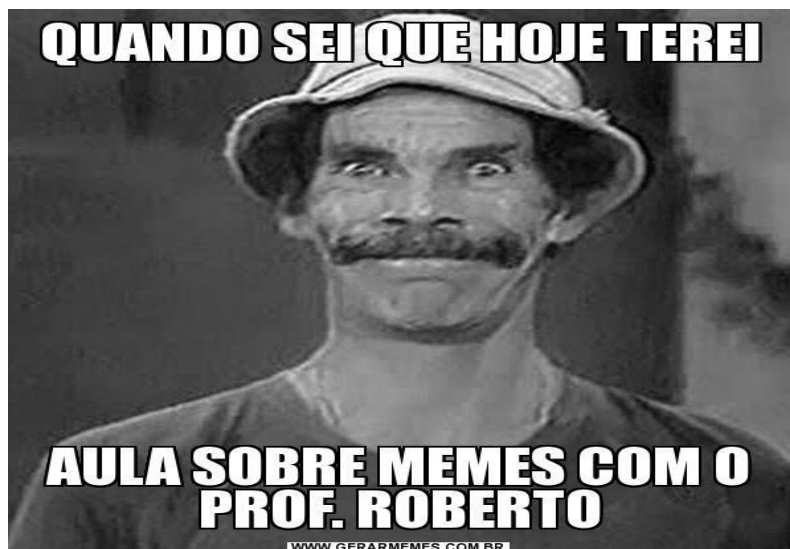
Nível 6: 325-350 Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas

e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. Nível 7: 350-375 Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Nível 8: 375-400 Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

ANEXO B

MEMES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



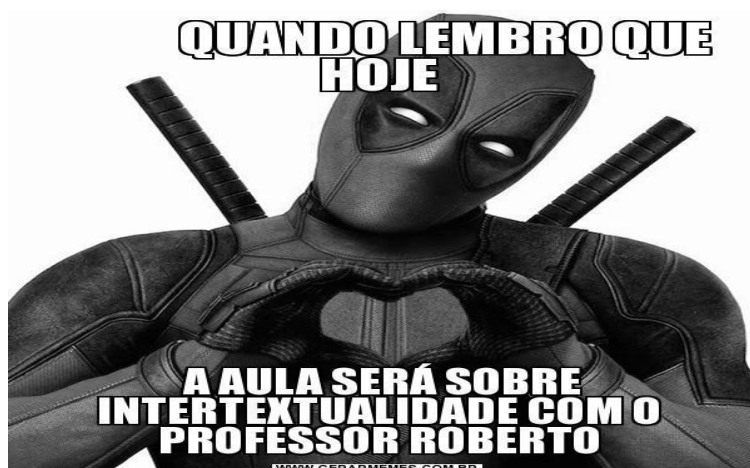
Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.