

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE *MEMES* NO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UM CONTEXTO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS**

SILVIA GOULART FERREIRA

RIO DE JANEIRO
2018

**A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE *MEMES* NO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UM CONTEXTO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS**

SILVIA GOULART FERREIRA

**Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Letras da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como requisito para
obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.
Orientador: Claudio de Paiva Franco**

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2018

**A compreensão e a produção de *memes* no Ensino Fundamental em um contexto
mediado por tecnologias digitais**

Silvia Goulart Ferreira

Orientador: Claudio de Paiva Franco

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco

Orientador

PROFLETRAS – UFRJ

Prof. Dr.^a Kátia Cristina do Amaral Tavares

PROFLETRAS – UFRJ

Prof. Dr.^a Monica Tavares Orsini

UFRJ

Rio de Janeiro
2018

Dedico esse trabalho a minha mãe, mulher forte, amorosa e de muita fé, que mesmo não tendo a oportunidade de realizar o seu sonho de ser professora, nunca desistiu de aprender. Sempre acreditou no meu potencial, sempre me incentivou e torceu pelas minhas conquistas. A ela que sempre intercede, sempre está por perto e que sempre sonha os meus sonhos comigo.

Ao meu pai, homem de pouco estudo e de coração gigante, que mesmo não tendo muita afeição ao mundo da leitura, nunca me negou apoio, ao contrário, fez tudo que estava ao seu alcance para que eu me formasse e fosse atrás dos meus sonhos. A ele que sempre teve orgulho das minhas escolhas e que amava me ver escrever... A ele que lá do céu continua a torcer por mim.

Ao meu irmão e a minha cunhada que dividem comigo as alegrias e tristezas da vida, que sempre me apoiam, me aconselham e que querem sempre o meu bem. A vocês que se alegram e vibram com as minhas vitórias, que me dão colo nos momentos difíceis e torcem para que eu vá sempre além.

Ao meu sobrinho Osvaldinho, que mesmo antes de nascer, já inundou a minha vida de alegria e esperança em dias melhores. A ele que me faz ter a certeza de que o amor nunca morre, sempre encontra uma forma de (re)nascer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me capacitou e permitiu que eu realizasse esse sonho de me tornar Mestre. A Ele que me deu saúde e me livrou de todos os males e perigos durante todas as minhas idas e vindas ao Rio de Janeiro durante esses dois anos.

À minha família que sempre acreditou na minha capacidade e sempre esteve presente me apoiando e torcendo por mim em todos os momentos.

Aos amigos do Mestrado, turma 3, que compartilharam comigo momentos de aprendizado, trocas, ansiedade, risos, cafés... A vocês todo o meu carinho, admiração e respeito!

Às minhas amigas “divas” Dri, Dani, Márcia e Monique que fizeram as minhas sextas terem um colorido a mais.

Adriana por toda a ajuda, paciência, competência e disponibilidade em me ajudar em todos os momentos que precisei. Por me acalmar, me acolher e cuidar de mim como uma irmã. Com você aprendi que podemos tudo! Basta acreditarmos e batalharmos!

Dani pelos conselhos, pela parceria nos trabalhos, pelas trocas de experiências e por todas as risadas. Com você aprendi a ver a vida de forma mais leve, a não me importar tanto com os padrões enraizados na minha cultura e a valorizar e a gostar do meu “sotaque”.

Márcia, por toda doçura. Por ser minha “mãe” e amiga, por sempre me ouvir e por me permitir aconselhar-te. Com você aprendi que sempre é possível recomeçar e que temos uma força incalculável dentro de nós.

Monique, por todo carinho e direcionamento. Sempre tão dedicada, caprichosa e disposta a ajudar, sempre tão presente. Com você aprendi sobre a humildade, pois mesmo sendo tão maravilhosa em tudo o que faz nunca se engrandece.

Obrigada a todas por permitirem que eu fizesse parte de um pouquinho da vida de vocês. Levarei para sempre comigo!

Às minhas amigas da tecnologia Adriana, Elis e Raquel que dividiram comigo todas as ansiedades e alegrias desde a escolha do tema para o projeto até a defesa. Aos conselhos, trocas, dicas, todo carinho e encorajamento. Aprendi muito com cada uma de vocês!

A todos os meus alunos que participaram dessa pesquisa e realizaram as atividades propostas com tanto carinho e dedicação. Obrigada pelas trocas e por toda aprendizagem que construímos juntos.

Ao meu orientador, Claudio Franco, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência. Obrigada por todo direcionamento, por me acalmar, aconselhar e ajudar em meu crescimento acadêmico. Realmente você estava certo quando me dizia “tudo vai dar certo!”. Obrigada por tudo!

Às Professores Kátia Tavares e Mônica Tavares Orsini que gentilmente aceitaram o convite para participarem da banca examinadora. Obrigada pelas valiosas contribuições!

Finalmente, gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – por abrir as portas para que eu pudesse realizar esse sonho e por me proporcionar mais que a busca de conhecimento e enriquecimento da minha prática, mas uma “nova família”, a família PROFLETRAS - turma 3.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com palavras, gestos e ensinamentos para a realização desta pesquisa. Afinal, ninguém vence sozinho...

Obrigada por caminharem comigo!

FERREIRA, Silvia Goulart. **A compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por tecnologias digitais.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

RESUMO

Esta dissertação destaca a importância do trabalho com a leitura e a produção textual envolvendo diferentes gêneros textuais, em especial o gênero *meme*, em um contexto que permitiu e privilegiou o uso de tecnologias digitais. Teve como objetivo promover práticas de leitura e de escrita a partir de textos pertencentes ao gênero *meme*, buscando trabalhar o senso crítico dos alunos, o uso da oralidade e da argumentação, a relação entre a linguagem verbal e não verbal, a ortografia e a pontuação. Para fundamentar a pesquisa baseei-me nas contribuições dos documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como nas concepções de diferentes autores como Santos, Riche e Teixeira (2015); Jr. e Carvalho (2017); Antunes (2010); Koch e Elias (2017); Soares (1998); Rojo (2016); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Coscarelli (2016); Dawkins (1976) e Maciel, Takaki (2015). Tratou-se de uma pesquisa-ação, pois investigou a minha própria prática pedagógica em relação ao tema estudado, o que permitiu que acontecesse uma reflexão e uma mudança de atitude/prática durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Apresentou uma intervenção com o objetivo de promover uma maior participação e interação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, de estimular o desenvolvimento dos letramentos digitais e de verificar como as atividades elaboradas com o gênero textual *meme* poderiam contribuir para uma melhor interpretação e compreensão de textos, uma escrita mais organizada e com menos erros ortográficos e o desenvolvimento de alunos críticos. Desta forma, foi possível identificar que as atividades implementadas, além de motivar os alunos, promoveram uma participação positiva deles na realização das atividades de leitura e escrita de textos, bem como na aprendizagem dos conteúdos propostos.

Palavras-chave: leitura, escrita, prática, ensino, gênero textual *meme*.

FERREIRA, Silvia Goulart. **A compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por tecnologias digitais.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

ABSTRACT

This master's dissertation underscore the importance of working with reading and textual production engaging different textual genres, especially the genre meme, in a context that allowed and privileged the use of digital technologies. It had as aimed to promote reading and writing practices based on texts belonging to the meme genre, searching for working on students' critical senses, the use of orality and argumentation, the relationship between verbal and nonverbal language, spelling and punctuation. In order to support this research, I based on contributions from the guiding documents, such as the National Curriculum Parameters (CPP), the National Curriculum Guidelines (DCN) and the National Curricular Common Base (BNCC), as well as in the conceptions of different authors such as Santos, Riche and Teixeira (2015); Jr. and Carvalho (2017); Antunes (2010); Koch and Elias (2017); Soares (1998); Red (2016, Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Coscarelli (2016), Dawkins (1976) and Maciel, Takaki (2015). It was an action research, because it investigated my own pedagogical practice in relation to the subject studied, which allowed a reflection and a change of attitude / practice to occur throughout the research development. It presented an intervention with the objective of promoting a greater participation and interaction of the students in Portuguese language classes, of stimulating the development of digital literatures and of verifying how the activities elaborated with the textual genre meme could contribute to a better interpretation and understanding of texts, a more organized writing and with fewer misspellings and the development of critical students. In this way, it was possible to identify that the activities implemented, besides motivating the students, promoted their positive participation in the accomplishment of activities of reading and writing of texts, as well as in the learning of the proposed contents.

Keywords: reading, writing, practice, teaching, textual genre meme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O quadro CPCT	62
Figura 2: Modelo SAMR	62
Figura 3: exemplo de <i>meme</i> persistente (1)	71
Figura 4: exemplo de <i>meme</i> persistente (2)	72
Figura 5: exemplo de <i>meme</i> volátil	73
Figura 6: exemplo de <i>meme</i> replicador.....	74
Figura 7: <i>meme</i> que serviu como base para a criação do <i>meme</i> metamórfico	74
Figura 8: exemplo de <i>meme</i> metamórfico	75
Figura 9: exemplo de <i>meme</i> mimético.....	75
Figura 10: exemplo de <i>meme</i> epidêmico	76
Figura 11: exemplo de <i>meme</i> fecundo.....	77
Figura 12: exemplo de <i>meme</i> global.....	77
Figura 13: exemplo de <i>meme</i> local	78
Figura 14: gráfico das tecnologias indispensáveis.....	99
Figura 15: gráfico do tempo médio de acesso à internet por dia.....	100
Figura 16: gráfico sobre a finalidade do uso do celular.....	101
Figura 17: gráfico sobre os conteúdos que mais despertam interesse nos <i>memes</i>	102
Figura 18: <i>meme</i> “Indo trabalhar no Rio de Janeiro”.....	108
Figura 19: imagem inicial do vídeo do aplicativo Proteja Brasil	111
Figura 20: gráfico “ identificação do gênero textual <i>meme</i> ”.....	123
Figura 21: gráfico das atividades mais populares	124
Figura 22: gráfico “a aprendizagem se torna mais significativa com diferentes tipos de textos?”.....	125
Figura 23: gráfico “aprendizagem com o gênero textual <i>meme</i> ”	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de <i>meme</i> x características	71
Quadro 2: Instrumentos de geração de dados	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPCT	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAMR	Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

[...]
A noção de ESCRITA alargou-se
a TUDO
a QUASE TUDO
porque a escrita é sinônimo de IMAGEM
imagem para se ver
para se ter
para se ser
[...]
(HATHERLY *apud* RIBEIRO, 2016, p. 6)

SUMÁRIO

Resumo	06
Lista de figuras	08
Lista de quadros	09
Lista de siglas	10
 1. INTRODUÇÃO	 15
 2. A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	 21
2.1 - Os desafios e as estratégias para o ensino da língua	21
2.2 - A leitura	28
2.3 - A produção textual	35
 3. NOVOS CAMINHOS PARA UM ENSINO MEDIADO POR NOVAS TECNOLOGIAS	 43
3.1 - O ensino a partir dos letramentos e multiletramentos	43
3.2 - Os letramentos digitais	52
3.3 - As tecnologias como aliadas ao ensino	60
 4. O GÊNERO TEXTUAL <i>MEME</i> E A APRENDIZAGEM	 67
 5. METODOLOGIA DA PESQUISA	 83
5.1 - Objetivos e caracterização da pesquisa.....	83
5.2 - Contexto de pesquisa	90
5.3 - Participantes da pesquisa	92
5.4 - Procedimentos de geração de dados	93
5.5 - Procedimentos da análise de dados	96

6. LEITURA, ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MEMES 98

6.1 - Análise da primeira etapa e do questionário inicial 98

6.2 - Análise das aulas e atividades aplicadas 103

6.2.1 - O que são *memes*? 103

6.2.2 - Atividade 01: a violência em questão 106

6.2.3 - Atividade 02: A força de um querer 112

6.2.4 - Atividade 03: "Thifany, desce daí!" 116

6.2.5 - Atividade 04: Criação de *memes* a partir de notícias 119

6.2.6 - Atividade 05: Criação de *memes* a partir de outros *memes* 121

6.3 - Análise do questionário final 122

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

REFERÊNCIAS 134

Apêndices 137

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido 138

Apêndice B - Questionário inicial 139

Apêndice C - Slide 01 143

Apêndice D - Slide 02 143

Apêndice E - Slide 03 144

Apêndice F - Slide 04 144

Apêndice G - Slide 05 145

Apêndice H - Slide 06..... 145

Apêndice I - Slide 07 146

Apêndice J - Slide 08 146

Apêndice K - Slide 09 147

Apêndice L - Slide 10 147

Apêndice M - Slide 11 148

Apêndice N - Atividade pré-textual 01 149

Apêndice O - Cartazes produzidos pelos alunos como atividade pré-textual 01	150
Apêndice P - Atividade textual 01	153
Apêndice Q - Releituras feitas pelos alunos	156
Apêndice R - Atividade pós-textual 01	159
Apêndice S - Cartazes produzidos pelos alunos como atividade pós-textual 01	160
Apêndice T - Atividade pré-textual 02	163
Apêndice U - Atividade textual 02	164
Apêndice V - Atividade pós-textual 02	166
Apêndice W - Atividade pré-textual 03	167
Apêndice X - Atividade textual 03	168
Apêndice Y - Atividade pós-textual 03	170
Apêndice Z - <i>Memes</i> criados pelos alunos como atividade pós-textual 03	171
Apêndice AA - Atividade de criação de <i>memes</i> a partir da notícia 01	176
Apêndice BB - <i>Memes</i> criados pelos alunos a partir da notícia 01	177
Apêndice CC - Atividade de criação de <i>memes</i> a partir da notícia 02	179
Apêndice DD - <i>Memes</i> criados pelos alunos a partir da notícia 02	180
Apêndice EE - Atividade de criação de <i>memes</i> a partir de outros <i>memes</i>	182
Apêndice FF - <i>Memes</i> criados pelos alunos a partir de outros <i>memes</i>	183
Apêndice GG – Questionário final	185

1. INTRODUÇÃO

“Expressar uma ideia em uma linguagem e em seguida em outra é repensá-la, num processo de compreendê-la de outro modo” (MERRELL *apud* HORTA, 2015).

A falta de habilidade com a Língua Portuguesa em sua modalidade oral e escrita, ou seja, o pouco domínio com a leitura, a interpretação e a produção textual manifestada em alunos pertencentes aos diversos níveis de ensino, continua provocando inúmeras preocupações e discussões entre professores de língua materna. Ensinar os alunos a se expressarem através da oralidade e da escrita de forma organizada, adequada aos diferentes contextos e seguindo a norma culta, continua sendo uma das tarefas mais árduas do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Embora a fala e a escrita sejam algo de extrema importância, no contexto atual, o que se tem nas escolas é o fracasso e a dificuldade dos alunos para a elaboração de textos e para a exposição de suas ideias através da língua em suas diversas modalidades, principalmente a oral e a escrita.

Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. A produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo.

Contudo, vale assinalar que, o papel do professor é de suma importância para que, de fato, as aulas de Língua Portuguesa estejam sempre voltadas para a realidade e necessidade dos alunos, para as dificuldades em interpretar textos e escrever de acordo com a norma culta, consequentemente, de atuarem criticamente em seu espaço social.

Segundo os (PCN), de 2001, o ensino deve ser concebido como uma prática educacional que organiza a mediação entre o aluno e a Língua Portuguesa, mas para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Atualmente as propostas de ensino têm compactuado com um projeto de formação de um ser humano crítico e atuante. Sabe-se, no entanto que, para se colocar em prática esse objetivo nas diferentes áreas e, em especial, na área de Língua Portuguesa, devem-se transformar os estudos relacionados à língua em conteúdos significativos para o aluno.

Embora a escola valorize a leitura e a palavra escrita, ela, muitas vezes, não tem trabalhado essas práticas de forma a possibilitar uma reflexão sobre a língua, tão pouco parece contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno e para a sua participação ativa nas aulas.

O ensino de Língua Portuguesa, atualmente, deve privilegiar a diversidade de linguagens, o trabalho com gêneros e, como deve ocorrer com outras disciplinas do currículo, deve incorporar o uso de novas tecnologias. Ao sintetizar tudo isso, deve-se privilegiar uma educação baseada em letramentos múltiplos que consigam levar o aluno a atuar de forma cidadã e de um modo protagonista.

A utilização de novas tecnologias na sala de aula como, por exemplo, o uso de *smartphones*, é uma necessidade iminente que deve ser observada pelos educadores comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

A presença das tecnologias em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. (ROJO; MOURA, 2012, p. 37)

O professor em meio a essa nova realidade é desafiado a encontrar novos caminhos para conduzir o seu fazer pedagógico e conduzir a aprendizagem de seus alunos de forma mais participativa e significativa. As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura e da escrita, já que novas são as relações culturais, novas são as formas de circulação dos textos e as situações dos discursos e também novos são os gêneros e as ferramentas de leitura e de escrita. A utilização de gêneros textuais, o uso de diferentes tipos de tecnologia e a internet por sua vez, vem ao encontro desse (re)fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Diante destas questões, Rojo (2009, p. 108) afirma:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Este trabalho, portanto, reflete a minha preocupação, como professora de Língua Portuguesa, de poder propiciar aos meus alunos letramentos que privilegiem o uso de recursos tecnológicos através de atividades que estimulem e favoreçam a participação e a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos de forma mais significativa. Meu objetivo é promover práticas de leitura, compreensão e produção textual a partir de textos pertencentes ao gênero *meme*, que contribuam para com a formação cidadã dos alunos envolvidos e os façam refletir acerca dos discursos que circulam na internet, além de oportunizá-los a se colocarem no lugar de leitores e conseqüentemente produtores de discursos. Além disso, busco trabalhar o senso crítico dos alunos, o uso da oralidade e da argumentação, a relação entre a linguagem verbal e não verbal, a ortografia e a pontuação.

Diante dos avanços tecnológicos e das possibilidades criadas cotidianamente pelos meios digitais disponíveis para se estabelecer a comunicação, faz-se urgente perceber os nossos alunos como atores protagonistas na construção de saberes significativos, reconhecendo o lugar que eles ocupam como produtores de conhecimento em novas mídias.

Essa minha visão está fundamentada nos PCN de Língua Portuguesa, que, desde 2001, constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo país, cujo objetivo é ensinar a língua garantindo a todos os alunos o acesso aos conhecimentos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

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. (BRASIL, p. 23, 2001)

Assim também, como no planejamento escolar orientado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) que, desde 2012, oferece o currículo mínimo que serve como referência na disponibilização das competências e habilidades básicas que devem compor os planos de cursos e aulas ministradas na unidade escolar.

Além disso, baseia-se nas DCN da Educação Básica que tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesse cenário, fica imprescindível reconhecer a importância da utilização das tecnologias e dos conteúdos das mídias como recursos aliados para a aprendizagem e o

desenvolvimento dos alunos, como destaca o Artigo 28 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 das DCN:

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdo das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação. [...] (BRASIL, 2013)

Por último, minha visão fundamenta-se na BNCC de Língua Portuguesa, que visa garantir a aprendizagem da língua considerando o contínuo entre oralidade e escrita nas práticas de letramento em que o texto é o centro das práticas de linguagem, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal.

Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, p. 63, 2017)

Dessa forma, explicito a importância da utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática da leitura e da produção textual, assim como o reconhecimento de que as mídias tecnológicas se constituem uma opção relevante para a proposta pedagógica a ser desenvolvida neste trabalho.

Segundo Moran (*apud* MAINART; SANTOS, 2010, p. 04)

A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças 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.

A partir dessa perspectiva, este estudo visa desenvolver uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental com base nos gêneros textuais, mais especificamente o gênero *meme*, nos letramentos e multiletramentos e na utilização de tecnologias digitais.

O presente estudo tem como objetivo proporcionar um maior envolvimento e participação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à leitura e à produção de textos, e o desenvolvimento de conteúdos referentes ao currículo do 7º

ano do Ensino Fundamental. Objetiva, ainda, trabalhar a interpretação, a compreensão e a escrita de textos adequada aos diferentes contextos e privilegiando a norma culta. Para investigar esse cenário, procurei responder à seguinte questão central:

Qual o impacto de trabalhar o gênero textual *mime* nas aulas de Língua Portuguesa através de atividades de interpretação, compreensão e produção textual?

Além disso, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Quais as percepções dos alunos sobre as atividades de leitura, interpretação, compreensão e produção do gênero *mime* aqui implementadas?

Que aspectos do currículo de Língua Portuguesa puderam ser trabalhados junto com as atividades de leitura e produção de *memes*?

A importância deste estudo revela o interesse em refletir sobre a relação entre a prática docente e a qualidade da leitura e da produção textual dos discentes e demonstrar que, para pôr em prática propostas de ensino as quais se comprometam com o projeto de formação de um ser humano crítico e atuante, devem-se transformar os estudos de linguagem em conteúdos significativos para o aluno. Além disso, revela a necessidade de se envolver os alunos nas aulas para que os conteúdos sejam aprendidos de forma mais efetiva.

Espero que o estudo possa contribuir para com a troca de experiências entre os profissionais da educação que também almejam por uma mudança em seu fazer pedagógico, sobretudo, ao adotarem uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros textuais e mediado por novas tecnologias.

Esta dissertação está organizada em 7 capítulos – esta introdução, os capítulos que abrangem os aspectos teóricos, metodológicos e de descrição das atividades elaboradas, seguidos das considerações finais. No segundo capítulo, exponho a respeito da ineficácia do ensino da leitura e da escrita nas últimas décadas e exponho os apontamentos dos documentos norteadores a respeito do currículo e do ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, sugiro alguns pontos importantes em relação ao ensino da leitura e da escrita que precisam ser incorporados à prática pedagógica. Na última parte, destaco a importância do ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa a partir da utilização do texto, ressaltando a necessidade do trabalho com diferentes gêneros textuais.

No terceiro capítulo, apresento caminhos possíveis e necessários para um ensino de Língua Portuguesa através dos letramentos e multiletramentos, bem como a utilização das tecnologias como aliadas nesse processo de ensino-aprendizagem e na formação do aluno como um ser digitalmente letrado.

No quarto capítulo, o gênero textual *meme* é apresentado, primeiramente a sua definição e logo em seguida uma breve explicação da origem do termo. Apresento também as características desse gênero e por último a aplicabilidade dele para o ensino de alguns conteúdos de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a promoção dos multiletramentos.

No quinto capítulo apresento a metodologia da pesquisa. Primeiramente, apresento os meus objetivos e a caracterização da pesquisa, em seguida o contexto e os participantes da pesquisa e, por último, os procedimentos de geração de dados seguidos dos procedimentos de análise de dados.

No sexto capítulo, além de fazer uma descrição e uma análise dos resultados das atividades que foram aplicadas e que envolveram leitura, compreensão e produção de *memes*, apresento também as impressões dos alunos participantes e da professora-pesquisadora. Por fim, no último capítulo, apresento as considerações finais do trabalho.

2. A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

“A leitura de textos variados dá acesso a informações e forma o cidadão crítico, por isso é essencial – dentro e fora da escola.”
(SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015)

Para melhor abordar o tema proposto, este capítulo foi organizado em três subcapítulos. Primeiramente situa o leitor em relação à realidade, ainda insatisfatória, do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras, bem como, apresenta as contribuições dos documentos norteadores cujo objetivo é o de orientar o docente tanto na utilização do currículo quanto no planejamento de suas aulas, propiciando o ensino de conteúdos essenciais para a educação básica (2.1). Além disso, aborda, separadamente, aspectos importantes da leitura (2.2) e da escrita (2.3) que precisam ser incorporados à prática docente de forma a garantir uma aprendizagem da língua de forma mais satisfatória.

2.1 – Os desafios e as estratégias para o ensino da língua

É sabido que, durante as décadas de 1970 e 1980, houve um aumento significativo no acesso à escola básica. Entretanto, ainda nos deparamos com altos índices de repetência e evasão escolar. Dentre as dificuldades de aprendizagem, nota-se com maior frequência e intensidade a deficiência na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita.

É muito comum observar as queixas de professores acerca da pouca eficiência do saber ler, interpretar e escrever de crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, é comum observar o quão pouco eficiente os jovens se encontram em relação ao domínio da leitura e da escrita.

Além disso, segundo os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 12), é possível verificar outras “lacunas” quanto ao ensino de língua materna:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente

preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Ainda hoje, os alunos chegam às escolas, lugar em que deveriam permanecer e construir conhecimentos, mas o que assistimos é uma grande insatisfação com relação ao trabalho realizado pelas instituições. A prática de formar alunos capazes de ler e produzir textos variados e de acordo com a norma culta não é um assunto recente entre professores de Língua Portuguesa. Muito se fala sobre a importância e a dificuldade de se formar alunos leitores e produtores de textos. Esse tema é o mais abordado em conselhos de classe, rodas de conversas e até mesmo em documentos oficiais. Ao observar a realidade do ensino da Língua Portuguesa fica notória a total falta de interação entre o aluno, a leitura e a produção textual.

Mesmo sendo de fundamental importância tratar tal tema com seriedade nas aulas de Português e mesmo havendo consenso entre professores, pesquisadores e especialistas de ensino, nem sempre na sala de aula o trabalho com textos é uma realidade: o foco, na maioria das vezes, ainda costuma ser pautado apenas no ensino de regras normativas e de nomenclatura.

Ainda persistem nos livros didáticos e, principalmente, nas atividades elaboradas pelos próprios professores atividades que privilegiam o uso do texto apenas como pretexto para exemplificação ou fixação de determinadas categorias morfológicas. De acordo com Antunes (2010, p. 25), “os planejamentos de ensino da língua feitos nas escolas não têm sabido *ver para além da gramática*, de modo que, como se tem reiterado, estudar uma língua tem equivalido, apenas, a estudar questões de gramática.”.

Nas atividades desse formato fica claro o objetivo de se trabalhar uma gramática fora de qualquer contexto, ou seja, questões a partir de fragmentos de textos que são, na prática, frases descontextualizadas e que não fazem referência alguma ao todo do qual são partes significativas.

Embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa de fato a língua em situações concretas de comunicação, pois assim contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística de seus alunos, objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015), o texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos PCN:

prática de leitura de textos orais/escritos, prática de análises de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionado USO-REFLEXÃO-USO é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para alguém que constrói seu próprio conhecimento - com a ajuda do professor, é claro -, por observar o funcionamento da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele. (p. 16 e 17)

A educação é um grande desafio, pois não basta o aluno frequentar a escola como mero espectador, ele precisa construir conhecimento e poder utilizá-lo na sociedade. Diante disso, o professor é provocado a trabalhar as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros de maneira integrada.

O governo brasileiro tem adotado diversas estratégias que visam à melhoria e à universalização do ensino. A primeira proposta que veio com essa preocupação foi a dos PCN. Eles são diretrizes concebidas pelo governo federal, divididas por disciplinas, que servem como referência e como base para municípios e Estados construírem seus currículos, demonstrando, portanto, o que os professores devem ensinar.

Desde 1998 essa proposta se tornou uma ferramenta imprescindível aos professores que trabalham no ensino fundamental e médio, pois os conteúdos apresentados nela objetivam apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo real como cidadão participativo, reflexivo e autônomo.

Além de sugerir os conteúdos a serem transmitidos nas mais diferentes áreas do conhecimento, os PCN também propõem práticas de organização dos conhecimentos, modos de abordagem dos conteúdos e exemplos de comportamentos a serem seguidos pelos professores nas mais diferentes circunstâncias. Ou seja, também servem para ajudar as equipes de profissionais da Educação de forma geral, bem como orientam os professores em formação ou já em exercício docente.

O próprio texto do documento confirma a sua importância para o ensino de uma forma geral quando explicita:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica. (BRASIL, 2001 p.13)

Para que se possa argumentar uma prática escolar que realmente alcance seus objetivos, os PCN apontam o que e como se deve trabalhar por área e ciclo. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, faz-se importante destacar que “ao ensiná-la, a escola tem 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.15)

Mesmo os PCN apresentando como objetivo direcionar as atividades para o exercício da cidadania, articulando experiências e conhecimentos num currículo escolar coerente e condizente às realidades dos alunos, ainda surgem um emaranhado de interpretações equivocadas. A criação do documento se deve à intenção de aplicá-lo como instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas, na montagem de projetos educativos, na organização das aulas, na reflexão sobre as práticas de ensino e na análise dos materiais didáticos, ou seja, a pretensão do documento não é a de servir como uma espécie de roteiro para o professor, mas sim a de esclarecer metas e objetivos que visam à formação de indivíduos pensantes e conscientes de seus deveres e direitos. Tornando-se assim, necessária a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O texto dos PCN de Língua Portuguesa traz, logo em sua introdução, a questão do fracasso escolar relacionado à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade é vista com clareza nos resultados escolares em que a repetência tem um papel de destaque. Daí a importância e a necessidade de se (re)pensar o ensino de língua, com o objetivo de garantir, de fato, uma aprendizagem da leitura e da escrita.

O uso da linguagem tanto como ponto de partida, quanto ponto de chegada nas práticas de ensino é valorizado pelos PCN. Essa prática vai de encontro ao pensamento de Franchi (2006, p. 24), quando diz que “qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua.”.

O caráter instrumental da Língua Portuguesa tem lugar de destaque no documento, pois reforça a prática da cidadania uma vez que deixa claro fazer-se necessário o conhecimento das estratégias de leitura, da produção de textos, das variações linguísticas e da gramática, para que o aluno, de fato, conduza de forma produtiva as situações de comunicação e consequentemente a aprendizagem.

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam propostas de organização de conteúdos e determinam objetivos que apontam a formação dos alunos como coautores de conhecimento,

não somente reproduzindo nomenclaturas, mas principalmente fazendo com que os alunos repensem sobre a sua língua. Sendo assim, ensinar Português só fará sentido se estiver alicerçado ao ensino que tem como base textos orais e escritos, buscando sempre uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística.

Além dos PCN existem hoje outros documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e a BNCC. As DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica, debatidas e concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e da Lei nº 9.131/95, que afirma ser essa uma tarefa da União.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

De acordo com o próprio texto das DCN (BRASIL, 2013, p. 7)

a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e na convivência em ambiente educativo. Tem estas Diretrizes por objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para todas as modalidades dos sistemas federal, estadual, distrital ou municipal. De forma resumida, o objetivo do documento é orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino, de modo a indicar uma direção para os currículos mínimos, levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Dessa forma, cada unidade de ensino deve montar sua proposta curricular de acordo com o público que atende e

usando as competências fundamentais e as diferentes áreas do conhecimento dadas pelas diretrizes.

Diferente dos PCN, as DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na LDB, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além disso, visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas no documento. O texto das DCN (BRASIL, 2013, p. 104) na parte destinada ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos vem ratificar toda essa questão quando relata que

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidades das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidades dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidades conferidas pela legislação brasileira a cada instância.

O que se deseja é que esse documento possa contribuir de forma significativa para o êxito do trabalho de todas as instituições educacionais do país contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica de todos os brasileiros, ou seja, contribuindo para que a educação, direito de todos não seja apenas uma utopia.

Já a BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. O currículo do Ensino Fundamental apresenta uma base nacional comum que deve ser utilizada em todos os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares por uma parte que seja diferenciada e esteja de acordo com cada contexto e abrangendo as necessidades dos alunos, as características regionais, culturais e econômicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.7)

A BNCC deve servir como referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas de todas as unidades escolares do país e, além disso, deve contribuir para o alinhamento das políticas e ações de todo o cenário educacional no que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Espera-se, então, que a BNCC possa garantir aos alunos o direito de aprender e se desenvolver de forma plena, ou seja, que ela seja capaz de garantir o pleno desenvolvimento da cidadania.

O objetivo que norteia a BNCC de Língua Portuguesa é o de que todos os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é através da língua que somos capazes de pensar, de nos comunicar, de termos acesso à informação, expressando e defendendo pontos de vista, construindo visões de mundo e produzindo conhecimento.

A BNCC também comunga da ideia de que a língua deve ser ensinada sendo pautada na oralidade e na escrita. Sendo assim ela afirma que

A língua tem duas dimensões: é oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2017, p.63)

O texto não pode ser o pretexto para o ensino de um conteúdo e tão pouco o ensino de uma língua pode estar baseado em exemplos descontextualizados e que estão fora da realidade do aluno. O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para

Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Os textos trabalhados devem ser de temáticas e gêneros diferentes, visando o desenvolvimento de diversas capacidades com foco tanto na leitura quanto na escrita.

É preciso oferecer o mundo aos alunos, dá-lhes novas perspectivas em relação à restrita realidade cultura a qual se encontram, é preciso ampliar seus horizontes de conhecimento. É preciso que na relação professor-aluno haja uma interlocução que garanta ao aluno o contato com o conhecimento, sendo a leitura e a escrita um caminho para essa mediação e o professor o mediador desse processo.

Deve-se ter claro que essa mediação não deve ser confundida ou resumida ao ato de oferecer técnicas de leitura e produção textual aos alunos. Ela deve estar baseada em uma interação em que o aluno tem o seu professor como modelo de leitor e escritor e também deve estar alicerçada em práticas que priorizem um repertório significativo e motivador.

2.2 – A leitura

Ler é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Mas, ler não no sentido de juntar as letras e sílabas e sim no sentido de ser capaz de compreender o que um texto traz, ou seja, interagir com ele e ser capaz de retirar dele o que for importante para a vida. Saber ler é estar preparado para interferir criticamente no texto e na realidade que surge a partir dele, enfim, é saber usar o texto em sua plenitude.

Em um mundo cada vez mais globalizado é de suma importância que os professores exerçam a função de mediadores e auxiliem seus alunos no processo de aprendizagem da leitura de forma proficiente, ou seja, na interpretação e compreensão dos mais diferentes gêneros textuais, garantindo a inserção deles na sociedade letrada e, conseqüentemente, ajudando-os na conquista da cidadania.

Mas, como ensinar a ler de verdade, ou seja, como ensinar a ler de forma profunda, prazerosa, crítica, produtiva, prazerosa e plena? Para essa tarefa é preciso tempo. Contudo, o tempo das aulas de Língua Portuguesa, infelizmente, ainda é, na maioria das salas de aula, todo destinado apenas ao ensino da gramática normativa.

Há uma concordância entre os professores das mais diversas áreas e ciclos acerca da importância da leitura na formação do aluno e de se trabalhar as habilidades para o seu

desenvolvimento. Dentre as inúmeras expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura, Gonçalves (2017, p. 12) destaca:

o desenvolvimento psicológico e crítico do aluno; a ampliação cultural de seu universo; a transformação de sua visão de mundo; o aprimoramento de sua expressão verbal; bem como o estabelecimento de um diálogo com o mundo, o que poderá lhe possibilitar uma atuação construtiva em relação à vida.

A leitura também se encontra como prioridade nas práticas dos docentes de outras disciplinas e não somente nas aulas de Língua Portuguesa. Mas, é preciso lembrar que não basta o aluno ter acesso ao texto, seja por meio do livro didático ou não. É preciso que haja uma mediação e a leitura seja o viés para que o aluno tenha acesso a um mundo de conhecimentos que irão influenciar no seu modo de pensar e agir no mundo.

Não há como se ensinar a ler se não houver um tempo destinado para essa atividade. Não estamos falando da leitura fragmentada, meramente informativa e aplicada como pretexto de exercícios de decorebas. Estamos falando da leitura em sua totalidade e de se formar alunos leitores. É preciso que haja uma mudança na forma de se ensinar a ler e para que essa mudança, de fato, aconteça é preciso primordialmente que se realize uma reestruturação do currículo e nele haja um tempo destinado ao desenvolvimento da leitura.

De acordo com Jr. e Carvalho (2017, p. 24)

Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica. Esse tempo vai aparecer de onde? De suprimir a montoeira de conteúdos de gramática que ocupam o tempo dos professores hoje, deixando apenas o essencial para o aluno desenvolver plenamente suas competências comunicativas.

Não basta criar oficinas, espaços ou projetos mirabolantes para se desenvolver o hábito e o prazer da leitura entre os alunos. É preciso rever os currículos e dar à leitura a condição de conteúdo curricular para que ela possa ocupar de forma efetiva o tempo e o espaço das aulas de Língua Portuguesa.

Depois de termos essa garantia de mudança no componente curricular e a garantia de que a escola garantirá tempo real para o desenvolvimento da leitura, é preciso pensar o que pode ser feito para transformar os alunos em leitores. O primeiro contato de qualquer pessoa com um texto acontece através de uma atração estética, ou seja, a pessoa precisa se sentir

atraída pelo texto de alguma forma. É preciso haver algo para lhe chamar a atenção e despertar a vontade de ler. É por intermédio dessa relação estética que se constrói novos leitores.

Sendo assim, se faz importante analisar como acontece essa construção de sujeito leitor, a relação do aluno com o texto e como a escola deve desenvolver isso para garantir que esse relacionamento seja harmônico e progressivo. Jr. e Carvalho (2017) chamam, para fins pedagógicos, essa construção de fases do sujeito leitor de: fase do prazer, fase da intuição e fase do formalismo. O professor precisa compreender bem essas três fases para ser capaz de identificar em qual delas os alunos se encontram e assim saber como trabalhar a leitura com eles.

O indivíduo ao se deparar com algo a ser aprendido, primeiramente experimenta, tem os primeiros contatos e verifica se gostou ou não da “nova experiência”, só ao final se preocupa em racionalizar. O mesmo acontece com um aluno e a leitura: primeiro ele tem de fazer parte do texto para só depois ser capaz de falar sobre ele.

Segundo Jr. e Carvalho (2017, p. 33), “O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, depois a intuição e, só muito mais tarde, a racionalização.” Por isso, a melhor forma de se desenvolver o hábito prazeroso da leitura é expor a criança o mais cedo possível aos mais diversos materiais de leitura para que ela possa encontrar neles o prazer, sem nenhuma obrigação escondida.

O mesmo deve ocorrer na escola. Ao chegar à educação básica a criança precisa ter contato com diferentes materiais de leitura antes mesmo de começar a aprender o sistema de escrita e esse contato não deve ter nenhum tipo de intermediação que leve a criança a explicar algo relacionado à leitura. Ela tem a única tarefa de achar bonito, ativar o senso de beleza e apreciação, ou seja, gostar pelo simples fato de gostar. Infelizmente a escola pula essa fase e a criança acaba não tendo nenhum contato espontâneo com a leitura.

Dell’Isola (*apud* Jr. e Carvalho, 2017, p. 35) em concordância com essa questão relata que:

da interação “texto ↔ leitor”: no momento em que se põe diante do texto, é necessário que o leitor dialogue, entre em sintonia com o texto, para ali produzir sentidos. Não para “descobrir” o que o texto quer dizer, mas para perceber como o texto se enuncia ao leitor. Estabelece-se uma relação entre o sujeito leitor e o objeto de leitura. Somente isso poderá trazer-lhe prazer estético.

As relações de sentido que estão envolvidas nesse processo é que levam o aluno a desenvolver ou não o prazer pela leitura. E se o aluno não se alegra ao manusear um texto ou

livro, se ele não vive a experiência da leitura de uma forma feliz, será um desperdício de tempo tentar avançar dessa fase. Mas, quando o aluno começa a sentir esse prazer pela leitura, ele acaba se tornando sujeito dela, ou seja, ele passa a atribuir sentido à obra e a interagir com ela.

Sendo assim, nessa primeira fase do desenvolvimento do sujeito leitor, a fase do prazer, os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental precisam ser expostos a uma grande quantidade de opções de leitura para que ele possa escolher a que mais lhe agrada. E nesse exercício de escolha estética da criança com o livro nascerá o gosto pela leitura.

Algumas ações são importantes para que esse processo de desenvolvimento do gosto da leitura aconteça na escola. Primeiramente, a instituição deve oferecer boas fontes de leitura, bem como um ambiente favorável para a sua realização. Deve desenvolver na criança a ideia de que ler é um prêmio, um privilégio a ser conquistado e nunca essa ideia deve ser associada a qualquer forma de castigo.

Proporcionar aulas semanais de leitura sem a exigência da comprovação do que leu, incentivar uma visitação sistemática à biblioteca seja na escola ou até mesmo a de outra instituição e quando se desejar realizar alguma atividade integrada relacionada à leitura não se esquecer de continuar a zelar pela mesma natureza estética já estabelecida com a criança. (Jr. e CARVALHO, 2017)

Depois que o aluno passa a gostar de ler, fica mais fácil de avançar no desenvolvimento das habilidades de leitura. Na segunda fase, além de gostar de ler é necessário que o aluno compreenda profundamente o texto lido. O papel do professor como mediador se torna indispensável, uma vez que ele guiará o aluno na leitura dos mais variados textos favorecendo o desenvolvimento de habilidades mais pontuais. Tais habilidades começarão a ser desenvolvidas de forma ainda intuitiva, ou seja, a partir do comando do professor o aluno executará uma ação que favorecerá o desenvolvimento de alguma habilidade, sem a necessidade de se usar qualquer tipo de nomenclatura. Ao final dessa fase, o aluno já se sente seguro para discutir sobre vários aspectos do texto lido, mostrando estar preparado para seguir para a última fase. (Jr. e CARVALHO, 2017)

A terceira e última fase é denominada fase do desenvolvimento do sujeito leitor. É nesse momento que as tipologias, nomenclaturas e formalidades ganham espaço. É hora de explorar como a língua funciona sem que para isso se tenha aulas de gramática. De que forma? Utilizando um texto como exemplo e assim poder ajudar o aluno a construir o seu próprio

texto a partir das observações que ele fez do exemplar, mostrando que é capaz de reconhecer e aplicar determinados recursos de produção textual. (Jr. e CARVALHO, 2017)

De acordo com Jr. e Carvalho (2017, p. 49), os alunos na última fase “chegaram ao nível mais elevado da leitura, permitindo a eles ver o texto como trabalho racional de tessitura.” Eles continuam com o prazer pela leitura e dominam a compreensão do texto. Mas, vão além, reconhecem e dominam a forma como o texto é estruturado, ou seja, conhecem e reconhecem as técnicas usadas no texto de forma consciente, ampliando ainda mais o sentido da leitura.

A escola é o local onde deve ocorrer todo e qualquer tipo de leitura e, segundo Jr. e Carvalho (2017, p. 50),

Não basta, portanto, fazer uma seleção de livros literários para ler por semestre e achar que vamos formar leitores. O leitor de verdade sabe ler o rótulo do sabão em pó, entende o manual do celular novo, consegue ler um romance de Machado de Assis, se entretém lendo uma revista em quadrinhos favorita, lê um livro sagrado, o jornal do dia e ainda os atos do seu vizinho. Ele lê a narrativa da vida como lê a narrativa do livro. O cotidiano de um leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de textos – de gêneros textuais mais diversificados. A escola precisa dar conta de tudo isso.

A escola não pode, de forma alguma, ter como guia apenas o livro didático, é preciso dar aos alunos o mundo, ensiná-los a explorar o mundo que os rodeia e respeitar as fases de desenvolvimento da competência leitora é algo de total importância para concretizar tal ação. Não fazê-lo pode significar a construção de alunos não leitores, alunos com um mundo totalmente restrito de possibilidades.

Para que a escola evidencie o texto como unidade de ensino, é imprescindível que o professor repense o conceito de texto e implante em sua prática pedagógica um ensino que privilegie outras linguagens, ou seja, que ele vá além do verbal.

Para atender a essa multiplicidade de modalidades e usos da língua escrita e da língua oral, e tendo sempre o texto como centro, a BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos organizadores, comuns ao longo do Ensino Fundamental que são: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e, por fim, a educação literária. (BRASIL, 2017)

A oralidade antecede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. A língua materna é a gramática internalizada que todo falante de uma língua possui e

é através de seu aprimoramento, o uso de outras ferramentas e a ampliação de seu repertório de expressão que vamos operando sobre a língua e transformando-a. Na escola a oralidade torna-se objeto de conhecimento e ainda de desenvolvimento de habilidades em situações que demandam diferentes graus de formalidade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 49), “a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois esse os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico.”.

Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017 p.64)

Geralmente quando pensamos em leitura vem ao nosso pensamento textos escritos, como cartas, notícias de jornal, cartazes, livros etc. Mas ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal assimilando seu conteúdo aos nossos conhecimentos prévios. Esses conhecimentos são de várias esferas (linguísticos, textuais, intertextuais, enciclopédicos e contextuais) e vão sendo acumulados durante toda a nossa vida, dentro ou fora da escola, até o momento em que os acionamos mediante uma situação de interação.

Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (BRASIL, 2017 p.64)

Aprender a ler é muito mais do que decodificar palavras, é trazer para o texto todas as experiências de mundo que o indivíduo possui, é fazer com que as palavras tenham um

significado, um sentido que vai além do que está escrito/falado. É importante ressaltar que essa tarefa não deve ser realizada somente nos primeiros anos de alfabetização, mas sim durante toda a vida escolar, pois dessa forma o professor estará colaborando para a formação de leitores cada vez mais críticos.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 41), além disso, para formar leitores, é necessário que

na escola, a leitura de textos escritos não se limite a adaptações ou fragmentos de textos, seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão que apenas exigem dos alunos um recorte-cole, sem suscitar uma reflexão dos temas abordados, limitando-se à literalidade.

Em vez disso, a intenção do professor deve ser a de incitar a leitura crítica e participativa, que leve a realização de outros textos, orais e escritos, em que os alunos interajam, associem informações, levantem hipóteses e façam inferências, pois aprender a ler é muito mais do que dominar o exercício de junção de letras e sílabas, é trazer a experiência de mundo para o texto lido e fazer com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado ou escrito. Sendo assim, a tarefa de ensinar a ler não pode deixar de lado os textos orais e nem se restringir à alfabetização, ao contrário, o ato de ler deve acontecer durante toda a vida escolar.

Para o professor de Língua Portuguesa pensar em formar alunos leitores é preciso que ele primeiramente organize atividades de leitura, pois na leitura de textos os leitores se valem de estratégias baseadas em conhecimentos prévios e que acontecem durante todo o contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses -, a leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e aspectos contextuais. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2016)

Por isso, Silva (*apud* SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2016, p. 48) defende a ideia de que devem ser propostas aos alunos atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, assim caracterizadas:

- atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura, que pode começar, se tivermos lendo um livro, na análise do título, da capa e /ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor;
- atividades textuais: com elas, analisamos, por exemplo, características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis

incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc.;

- atividades pós-textuais: são boas para fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc.

Há várias formas de ler um texto, e todas podem ser trabalhadas na escola, em maior ou menor grau, dependendo da maturidade dos alunos, do gênero textual analisado, dos objetivos de leitura e das estratégias pensadas pelo professor para a abordagem do texto. Por isso, além de ler textos variados com os alunos é importante também que o professor desenvolva projetos de leitura em sala de aula que possam incluir atividades que envolvam o entorno da escola e assim contribua para uma melhor integração entre alunos e sua comunidade.

Para que o aluno consiga ler e compreender um texto em suas diferentes e variadas possibilidades de leitura, o professor precisa planejar e desenvolver atividades que visem o desenvolvimento de habilidades como a de localização de informações explícitas no texto, relação entre textos e entre recursos expressivos e efeitos de sentido, como também a variação linguística.

Além disso, para formar leitores é necessário que o professor planeje atividades de leitura de textos escritos que não se limitem a adaptações ou fragmentos de textos seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão. Essas atividades não suscitam nos alunos uma reflexão dos temas abordados, elas apenas exigem deles o aperfeiçoamento da ação de copiar e colar, pois não fazem o leitor ir além do texto, elas apenas verificam se o aluno foi capaz de entender o que está na superfície do texto.

2.3 – A produção textual

Infelizmente, a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, pouco tem contribuído para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Os alunos têm dificuldade em ler, interpretar e produzir textos em diferentes gêneros, pois na maioria das vezes são levados a atividades artificiais, como exercícios e redações, reforçando uma compreensão inadequada da produção escrita.

Além disso, ainda falta ser implantada na prática dos docentes uma ação contínua de análise que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto. Falta excluir da mente desses profissionais uma prática de análise que equivale à mera identificação de categorias gramaticais.

Em geral, os estudos linguísticos que integram os currículos dos cursos de letras ainda incidem muito sobre aspectos da morfossintaxe das línguas, em detrimento de questões sobre a construção e a circulação das ações de linguagem. Consequentemente, o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical. Ainda falta, em muitos cursos, uma abordagem consistente de teorias sobre a textualidade, o que poderia ser possível pela exploração dos princípios da linguística do texto. (ANTUNES, 2010, p. 14)

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o de ampliar a competência discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais em diferentes situações de interação. Sendo assim, as atividades de leitura e de produção textual devem ocupar cada vez mais o espaço nas aulas de Português e os professores que ainda não tenham na prática conseguido privilegiar essas atividades precisam (re)pensar o seu fazer pedagógico.

Mas, o que seria, de fato, levar o aluno a escrever? Para muitas pessoas, para se escrever bem é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário. Essa concepção de ensino trata a linguagem como um sistema pronto e acabado em que o escritor tem apenas a tarefa de se apropriar das regras desse sistema e o texto é visto com um simples produto. Não há, portanto, espaço para que o leitor acione seus conhecimentos sobre o mundo e assim construa seu significado do texto, ao contrário, o texto é construído completamente em sua linearidade.

Há também uma concepção de língua em que o ato de escrever é caracterizado como a expressão do pensamento no papel, ou seja, uma atividade em que o escritor expressa apenas o seu pensamento e suas intenções sem levar em consideração a interação com o leitor durante o processo de escrita.

Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, ou seja, ela acontece quando o escritor precisa ativar vários conhecimentos e estratégias para se escrever um texto. Nessa concepção, Koch e Elias (2009, p. 34) afirmam que

a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Isso significa que o produtor do texto, antes do ato de escrever, pensa tanto no que vai dizer quanto no leitor em questão. Há um planejamento, um movimento de escrita e reescrita, de revisão e, principalmente, há uma relação de interação entre os interlocutores, uma relação de coautoria.

Koch e Elias (2009) ratificam o conceito defendido pela BNCC (2017) em que a fala e a escrita pertencem a modalidades diferentes da língua, mas pertencem a um mesmo contínuo. “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza.” (p. 13)

No texto escrito, a coprodução, ou seja, a construção em conjunto do texto é realizada levando-se em consideração a pessoa para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto. Nesse caso, o diálogo acontece a partir da perspectiva que o escritor tem do leitor para qual ele escreve. Além disso, como o leitor e o escritor normalmente não se encontram presentes ao mesmo tempo no contexto de produção e também no contexto de recepção, há mais tempo para se fazer um planejamento, bem como uma revisão mais cuidadosa do texto sempre que possível.

Já no texto falado, os interlocutores se encontram presentes no contexto de produção e recepção, ocorrendo uma interlocução ativa e implicando um processo de coautoria, ou produção em conjunto, em que a produção pode se realizar em diferentes níveis ou graus de acordo com a formalidade ou informalidade do gênero textual.

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer a alguém com algum objetivo e o faz em um determinado espaço, tempo e suporte de sua escolha, ou que seja mais adequado ao contexto da produção. O escritor precisa elaborar a produção e desenvolvê-la recorrendo a várias estratégias num processo contínuo de escolha, seleção, organização e revisão das ideias com o objetivo único de ser eficiente e eficaz na comunicação.

De acordo com Koch e Elias (2009) para que o escritor alcance êxito em sua produção é necessário que ele recorra a alguns conhecimentos que foram armazenados em sua memória no decorrer dos anos de sua vida. Primeiramente, o linguístico, ou seja, aquele que exige do escritor o conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua. Esse tipo de

conhecimento é adquirido ao longo da vida a partir das inúmeras práticas comunicativas das quais participou e nos mais variados contextos, mas de forma mais sistematizada, na escola.

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 37)

Esse conhecimento já fica evidente nas produções textuais quando o aluno recorre ao uso de dicionários ou gramáticas com o intuito de tirar alguma dúvida quanto à grafia de determinada palavra. Não só a ortografia, como também o uso das regras de acentuação gráfica e a pontuação merecem ser considerados, uma vez que são recursos que funcionam como sinalizadores a mais na produção de sentido e marcas do ritmo da escrita em que o escritor sinaliza para o leitor a forma pela qual o texto deve ser lido e a forma como deve ser entendido.

Além dos aspectos ortográficos e gramaticais, os conhecimentos linguísticos também dizem respeito ao léxico, ou seja, o vocabulário ao qual o falante de uma língua possui. Não se trata de entender o léxico como um amontoado de palavras, mas sim como um conjunto de recursos que incluem os processos disponíveis para a construção de palavras e consequentemente uma ampliação no entendimento do texto em questão.

Em produções escritas, é comum se recorrer constantemente a um outro tipo de conhecimento denominado conhecimento enciclopédico que nada mais é que o conhecimento “armazenado em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 41)

Quanto ao conhecimento denominado “conhecimento de textos”, esse denomina-se em o escritor saber usar diferentes textos nas mais distintas práticas comunicativas, ou seja, reconhecer e saber utilizar os variados modos de organização, além dos aspectos do conteúdo, estilo e função, além de saber qual o suporte de veiculação mais adequado. É importante lembrar que este tipo de conhecimento também está relacionado ao princípio de intertextualidade, ou seja, a atividade que exige uma retomada de outros textos explícita ou implicitamente. (KOCH e ELIAS, 2009)

Já o conhecimento interacional refere-se à escrita como um processo em que se faz necessária a ativação de modelos cognitivos que o escritor possui a respeito das diversas práticas interacionais. É segundo, Koch e Elias (2009, p. 45 a 49), portanto, baseado em conhecimentos interacionais, que o produtor:

- configura a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
- determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- seleciona a variante linguística adequada à situação de interação;
- faz adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.)

Ler e escrever são atividades que as pessoas desenvolvem a todo instante e são através dessas ferramentas que se comunicam e ampliam o conhecimento, pois são seres construídos pela linguagem e é pelo bom ou mau desempenho oral ou escrito que adquirem espaço e poder dentro da comunidade a qual pertencem. Por isso não se trata apenas do professor ensinar o seu aluno a falar e a escrever, mas sim de mostrá-lo como a fala e a escrita se organizam e ensiná-lo a usar as formas orais ou escritas em diferentes situações.

Um dos fatores de maior desestímulo em sala de aula parte da seleção de textos. Muitos professores ficam com dúvidas se devem ou não usar certos tipos de texto e assim uma barreira se impõe, impedindo que as oportunidades de uma aprendizagem linguística contextualizada aconteça. O diálogo com vários textos, entre eles os textos midiáticos e os que conjugam a linguagem verbal e não verbal são enriquecedores para uma melhor compreensão do mundo.

Sendo assim, cabe ao professor planejar e coordenar as atividades de ensino que permitam que o aluno possa produzir e analisar discursos em detrimento dos diferentes gêneros e formas de textos. Cada gênero com sua peculiaridade proporcionará que o aluno seja ambientado e inserido em diferentes grupos sociais, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa se configure em um instrumento de socialização permitindo a ele participação em qualquer atividade comunicativa.

A elucidação do conceito de gênero textual é importante quando se refere ao ensino, porque o texto só existe se for situado socialmente, culturalmente e historicamente. Quando

um indivíduo lê um texto, ele faz uma série de associações conforme o conhecimento prévio do que é abordado no texto, como o seu objetivo, a sua finalidade, em que situação é usado e como se organiza linguisticamente. Assim, ele identifica semelhanças de forma e conteúdo que automaticamente se associa a outros textos do mesmo tipo.

Conforme as palavras de Koch e Elias (2009, p. 54), “todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função”. É essa competência que nos leva a escolha apropriada do que devemos produzir nas mais variadas situações comunicativas de que participamos. Mas, para isso, é fundamental, então, entendermos os significados de texto, gêneros textuais, e aplicá-los de forma apropriada, com propostas de atividades proveitosas.

Assim, de acordo com Bakhtin (*apud* SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2015, p. 30) “ao trabalharmos em sala de aula os gêneros textuais, devemos observar com os alunos os seguintes aspectos: tema/intencionalidade, circulação, interlocutores, estratégias linguísticas e a tipologia textual predominante”. Trabalhar esses aspectos em sala de aula ajuda o aluno a compreender o que constitui cada gênero e colabora para a leitura e produção de textos contextualizados.

Pensando no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, é importante que os professores pensem sobre os alguns aspectos, como quais gêneros textuais usam com mais frequência; de que maneira os gêneros textuais se organizam; qual o objetivo de cada gênero textual; o que eles mais chamam atenção em relação a estratégias linguísticas; onde eles geralmente circulam; como ele pode auxiliar os alunos a entender os textos e se os alunos precisam aprender a escrever esses gêneros ou basta saber lê-lo.

Fazendo essas reflexões o professor terá como fazer uma seleção dos textos mais relevantes para seus alunos devido à sua recorrência. Isso não significa que o professor tenha de ficar restrito aos textos que seus alunos conheçam ou usam, mas sim usá-los como ponto de partida até chegar aos que eles não conhecem ou tem pouca familiaridade. Cada gênero tem um objetivo e características predominantes, o que consequentemente leva o aluno a realizar diferentes tipos de leitura.

Assim, cabe ao professor (re)pensar a sua prática e selecionar os gêneros textuais através de níveis de dificuldade para seus alunos, de forma a mostrar uma diversidade de gêneros, mas enfatizando alguns, uma vez que é complicado ler e produzir tantos textos. Faz-se importante destacar também a importância dos gêneros textuais orais, pois além de serem

pouco utilizados nas salas de aulas, muitos professores não sabem como selecioná-los e nem por onde começar a usá-los e, infelizmente, é notório que os livros didáticos dão pouca ou quase nenhuma importância a eles.

Segundo Santos, Riche, Teixeira (2015, p. 33)

Os professores devem trabalhar textos orais espontâneos em sala de aula, para que os alunos compreendam como se organizam – bate-papo, entrevistas, conversas telefônicas etc., além disso, é importante também trabalhar seminários, debates e outros gêneros orais mais planejados.

É importante a escola trabalhar tantos os gêneros textuais orais espontâneos quanto os mais regulados, analisando as características linguísticas presentes nesses tipos de texto, pois ao contrário do que geralmente se acredita, esses textos obedecem a um planejamento estrutural com regras próprias merecendo, portanto, uma análise cuidadosa em sala de aula.

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os gêneros textuais são meios utilizados para a efetivação da comunicação verbal e seu trabalho deve propiciar a participação do indivíduo na construção de sentido do texto. O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem e é por isso que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos alunos. É de suma importância o professor trabalhar os diversos tipos e gêneros que fazem parte do seu contexto, para que os alunos possam compreender que o texto é construído diariamente nos momentos de comunicação tanto escrito quanto oralmente, e não apenas as formas com a qual a escola vem trabalhando – descrição, narração e dissertação.

Os gêneros textuais não devem ser trabalhados isoladamente como uma matéria ou conteúdo a ser ensinado. Os alunos não precisam classificar os textos ou memorizar todos os gêneros textuais, pois não seriam capazes. No tocante à ação pedagógica, disponibilizar aos alunos modelos de textos não é o bastante, é preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores (SANTOS, RICHE, e TEIXEIRA, 2015).

É preciso dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero textual determina que

elementos são utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas. Para escolher um gênero, é preciso determinar a sua esfera social, a necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor.

O ensino de Língua Portuguesa efetivamente deverá promover o reconhecimento dos diversos gêneros textuais, sua compreensão e produção para que possa ajudar o aluno a constituir um sujeito social expressivo e mais atuante, conforme se espera na leitura dos PCN.

Dessa forma, o professor deve realizar o planejamento de suas aulas de forma a proporcionar aos alunos uma visão da Língua Portuguesa como algo muito mais próximo da sua realidade e trabalhando as práticas de linguagem sugeridas pelo PCN. Para isso, ao selecionar o texto para ser utilizado em uma aula, ele deve ficar atento às características predominantes no material escolhido, destacando aspectos especificadamente de compreensão e interpretação e relacionando questões gramaticais à leitura.

A prática da produção textual deve ter como objetivo formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes. É papel da escola e do professor propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho. Atividades que tenham o texto como o ponto de partida e envolvam os mais diferentes gêneros para que assim seja possível desenvolver a competência escritora dos alunos.

3. CAMINHOS PARA UM ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

“Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” (LAJOLO, 1993, p.15)

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas das mudanças que se tornaram imprescindíveis na prática docente do professor de Língua Portuguesa e para isso ele foi organizado em três subcapítulos. Primeiramente abordo a questão do letramento como uma perspectiva de ensino de leitura e de escrita que vai além da mera junção de letras e sílabas e, em seguida, os multiletramentos que vêm para dar voz aos letramentos que foram surgindo com a vida moderna (3.1). Além disso, apresento alguns letramentos digitais que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a participação dos alunos no mundo (3.2). E, por último, aponto a importância do uso das tecnologias como aliadas ao ensino e ao desenvolvimento de alunos digitalmente letrados (3.3).

3.1 - O ensino a partir dos letramentos e multiletramentos

As instituições de ensino, atualmente, estão sendo consideradas, por teóricos e profissionais de ensino, como instituições falidas, pois elas não vêm cumprindo a sua missão que é a de integrar o indivíduo ao meio social em que ele vive. O aluno chega à escola com um determinado conhecimento em relação à produção linguística oral e escrita, entretanto, durante a sua vida escolar ele não é exposto, na maioria das vezes, a reflexões de como se processam essas duas modalidades, atravessando todo o período escolar sem o entendimento desejado sobre as especificidades de uma e de outra e consequentemente apresenta dificuldades em desenvolver tais habilidades.

Sabemos que é por meio da leitura e da escrita que acontece a promoção de um aluno ou a legitimação do seu fracasso. No entanto, em uma sociedade letrada, em que a escrita se constituiu um fator de interação entre sujeitos e uma forma eficaz de entendimento do mundo, é importante que as escolas desde a educação infantil, percebam que esses instrumentos podem ser usados nas salas de aulas não como elementos de repressão, mas como forma de

garantir um desenvolvimento sociocultural e cognitivo do sujeito aprendiz (BAZERMAN, 2007).

Assim, a escola, instituição responsável por realizar a mediação entre o aluno e o meio social, é desafiada a executar uma nova concepção de ensino que realmente estabeleça relações entre o conhecimento e a vida do aprendiz. O professor, nesse cenário, tem papel fundamental, pois é por meio da forma como ele conduz a sua prática pedagógica que as mudanças no processo educacional podem ou não vir a acontecer.

Com as profundas transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, a perspectiva do letramento é um caminho necessário que pode dar sentido a essa nova forma de agir da escola. O termo “Letramento” surgiu com o avanço da tecnologia e com as exigências cada vez mais acentuadas em relação ao uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea. A realidade agora é que não basta para o aluno apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade moderna faz continuamente.

Britto (2007, p. 3) reforça essa ideia quando diz

Ser letrado significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida.

Cabe ao professor proporcionar uma aprendizagem baseada no letramento, pois é através dele que o professor pode promover uma aprendizagem com significado e uma interação do aluno com as diversas leituras do cotidiano. Dessa forma, o aluno consegue, de forma consciente, fazer uso das práticas de leitura e de escrita, ou seja, ele consegue ir além da decodificação, tendo adquirido ou não o código escrito.

Segundo Soares (1998, p.18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Sendo assim, a escola pode contribuir de várias formas para formar não apenas alunos alfabetizados, mas também letrados. Para isso, é necessário que desde a alfabetização seja apresentado aos alunos uma ampla variedade de textos para que eles possam ter acesso ao mundo da escrita e ao mesmo tempo as suas mil e uma possibilidades.

Daí a necessidade urgente de desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade. Segundo Soares (1998, p. 107) o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. A referida autora assegura ainda que,

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Para ser possível o trabalho com o letramento, faz-se necessário um conceito de ensino de leitura e escrita como prática social que contemple os vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento linguístico textual, conhecimento prévio de mundo, de práticas sociais gerais e discursivas; ou seja, é preciso ver o processo de leitura e escrita na sua amplitude social e não apenas na sua dimensão cognitiva.

Compactuo com Soares (1998) quando ele afirma que o aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Corroborando esse conceito, transcrevo a seguinte afirmação:

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (... dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua é o texto falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (LEITE, 2001, p. 25)

O desenvolvimento de indivíduos letrados é reflexo de uma escola cidadã, pois “as mudanças em nossas vidas comunicativas têm consequências para nossas vidas nesses mundos” (BAZERMAN, 2007, p. 15). Essas consequências, no entanto, não serão universais, isto é, unificadas para todos os sujeitos, pois os educadores devem atentar para a

heterogeneidade de suas salas de aula. Os resultados do letramento são os mais diversos possíveis, pois esta interação consciente do indivíduo com as práticas leitoras e de escritura pode afetar as ações sociais e culturais do sujeito, tais como a memória coletiva, a autoimagem, a participação política, a complexidade do conhecimento e do repertório cultural disponível, as relações de trabalho, a participação em instituições e a estratificação social (BAZERMAN, 2007).

Mas, para inserir o aluno hoje na cultura letrada, faz-se necessário aprender a percorrer por vários suportes tecnológicos que vão surgindo, suportes esses que estão relacionados com a língua escrita e que necessitam ser dominados. A sociedade e a cultura da atualidade estão desenvolvendo novas formas de discurso a partir das combinações de várias formas de linguagem que a tecnologia oferece. O professor precisa aprender a circular nesse mundo infinito de possibilidades da era virtual e inserir o seu aluno em uma cultura letrada. Mas, para que isso aconteça, de fato, é necessário que haja um diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, a garantia de o processo de ensino-aprendizagem ser mais efetivo tanto para os alunos quanto para os professores é muito maior.

A modernidade e, sobretudo, os textos contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias. Não somente as diferentes linguagens, mas também os níveis de interação, a flexibilidade dos ambientes educacionais, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas ou não a materiais didáticos impressos, podem, com menor ou maior intensidade, propiciar os multiletramentos, caminho também necessário para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

De acordo com Rojo (2016, p. 14),

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

O Grupo propõe uma educação linguística contemporânea, ou seja, uma educação adequada a um alunado multicultural e que possa trazer a eles projetos (designs) de futuro que considerem a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito

da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). (KALANTZIS e COPE *apud* ROJO, 2016)

No âmbito do trabalho, a modernidade não se ajusta mais às formas de organização do trabalho a partir da produção em massa, ou seja, o trabalho em linha de produção para a produção e consumo em massa não é mais o esperado e estimado. Almeja-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante.

São outros tempos e o trabalho passa por uma nova organização que é baseada em especialização em nichos, terceirização da produção e customização do consumo. Com isso, chegamos a uma nova fase: a da diversidade produtiva que exige dos profissionais de educação a preocupação em adequar a sua prática à uma pedagogia do pluralismo e, assim, preparar os alunos para essa nova realidade.

No âmbito da cidadania, ou seja, a educação para a ética e a política, a escola deve buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram, pois assim dará espaço a ampliação dos repertórios culturais apropriados aos conjuntos de contextos em que a diferença tem de ser negociada. (KALANTZIS e COPE *apud* ROJO, 2016)

A escola deve dar espaço para o plural em todas as esferas, deve deixar os alunos se sentirem acolhidos e respeitados nas suas diferenças. Assim, não terão medo ou vergonha de se expressarem e, o mais importante, saberão respeitar as opiniões e modos de vida diferentes dos que estão habituados. Trabalhar a cidadania na sala de aula refletirá na formação de bons cidadãos além dos muros da escola.

Já no âmbito da vida pessoal, percebemos que atualmente as pessoas vivem simultaneamente em muitas culturas diferentes. Não há uma cultura única e plural, mas sim um misto individualizado de cada uma. Essa vivência em muitas culturas híbridas, segundo Rojo (2016), provoca uma consciência altamente descentrada e fragmentada, ou seja, as identidades multifacetadas. Sendo assim, cabe à escola, através de um pluralismo integrativo, encontrar um caminho, um antídoto para acabar com a fragmentação. Buscar novas formas de consciência é levar o aluno a ler o mundo criticamente.

Nesses novos tempos, as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências, novas habilidades, especialmente a de se envolverem em diálogos que envolvem a negociação da diversidade. Nesse sentido, Rojo (2016, p. 17) acrescenta que

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiano. Ao invés de gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras.

O professor de Língua Portuguesa precisa modificar a sua prática docente de forma que nas suas aulas haja uma interação entre o plurilinguismo, que só é privilegiado fora da escola, e as formas escriturais presentes na escola. Dessa forma, o aprendizado da língua fará sentido ao aluno e o letramento cortará as suas raízes, ainda, sedimentadas na apropriação dos saberes objetivados, ou seja, descontextualizados das práticas sociais orais.

As mudanças sociais e tecnológicas das últimas décadas apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade. Tais transformações estão relacionadas à mudança na própria linguagem, pois ao ser exposta em um novo meio ela passa a explorar os recursos expressivos possibilitados por esse meio. As maneiras de ler e escrever hoje são acompanhadas de novas formas de ver e entender o mundo, ou seja, novas práticas de letramentos.

Trabalhar com multiletramentos ou letramentos múltiplos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, o objetivo mesmo é que o trabalho parta das culturas de referência do aluno, dos gêneros, das mídias e das linguagens conhecidas por ele, para que assim haja um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático envolvendo textos e discursos que ampliem o seu repertório cultural na direção de outros letramentos valorizados ou desvalorizados. (ROJO e MOURA, 2016)

Realizar um trabalho com multiletramentos na sala de aula partindo das culturas de referência do aluno significa inseri-lo em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos e uma metalinguagem para que seja possível chegar a uma produção realmente transformada e redesenhada.

Atualmente os alunos já convivem naturalmente, com muito mais fluência do que os professores com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas da modernidade. Mas, mesmo diante desta realidade, a inserção de uma pedagogia dos multiletramentos se faz importante uma vez que ela traz consigo novas formas de se ensinar e de se aprender, novos hábitos e consequentemente novas aprendizagens.

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. (ROJO e MOURA, 2016, p. 27)

A tecnologia já faz parte da vida dos alunos e ela já não se restringe aos muros da escola. É quase que impossível separá-los, uma vez que o mundo mudou e nossos alunos também mudaram. Então, o melhor a se fazer é tê-la como aliada para a construção de uma aprendizagem em que o aluno saiba utilizar a tecnologia não apenas como lazer, mas sim como uma forma de se inteirar significativamente no mundo.

Durante muito tempo, as práticas de letramento na escola estavam associadas a atividades de leitura e escrita nas quais apenas a linguagem escrita era reconhecida como tecnologia para o ensino da Língua Portuguesa. Hoje, com o uso cada mais intenso das tecnologias, esse cenário mudou. Os textos agora se apresentam em formatos diferentes que envolvem imagens, cores, sons, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa, exigindo do leitor a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita.

Essa grande influência tecnológica nas interações entre os seres humanos proporciona também a utilização de linguagens variadas na elaboração dos textos. O professor precisa dar mais atenção às práticas de escrita que envolvem o visual e a imagem, pois elas estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Sendo assim, os professores precisam perceber o quão importante tem se tornado utilizar cada vez mais a modalidade visual nas práticas de leitura e escrita, ou seja, estão percebendo a importância de se incorporar às aulas de Língua Portuguesa esse novo conceito ou modalidade de texto: o texto multimodal.

Kress e Leeuwen (*apud* SANTOS, 2006) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, porque, nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram. Assim, a multimodalidade é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados por meio do uso de vários modos, dentre os quais a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento.

A multimodalidade dos meios linguísticos em que estamos mergulhados hoje dentro e fora da escola, é assunto que não pode passar despercebido pelos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa em qualquer nível de ensino. Apesar dos textos

multimodais, atualmente, estarem presentes em todo lugar, sejam em outdoors, na TV, na internet, nos jornais e não raro, em livros didáticos, o trabalho pedagógico com estes textos, no ambiente escolar ainda é algo iniciante, uma vez que as estratégias de leitura contemplam o conceito tradicional de texto linear e a imagem figura apenas como suporte ilustrativo do texto escrito sendo aceita de forma natural, como a representação simples da realidade sem interpretações e/ou questionamentos.

Assim, é necessário que os alunos desenvolvam o letramento visual, que se relaciona diretamente com o conceito de multiletramentos, no que tange à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

De acordo com Chartier (*apud* ROJO, 2016, p. 20), essa nova realidade provoca novas situações de leitura-autoria, pois “o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”.

Essa nova realidade, de acordo com Rojo (2016), faz com que aconteça uma transformação do leitor-autor em lautor, ou seja, o leitor é ao mesmo tempo o autor ou o autor torna-se também o leitor e assim são criadas novas situações de leitura-autoria totalmente diferentes das formas tradicionais vivenciadas na elaboração dos textos impressos. Os textos nos suportes eletrônicos acabam por alterar as relações entre a leitura e a escrita, o autor e o leitor. Uma das suas características é a de que a leitura e a escrita são elaboradas ao mesmo tempo e no mesmo suporte. Totalmente diferente da produção de um livro. Essas novas formas de se escrever, ou

“novos escritos” dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, posts, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar. (ROJO, 2016, p. 20)

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo a um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam. É preciso que haja a introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais em sala de aula para que seja possível incluir definitivamente a escola no contexto tecnológico essencial à sociedade contemporânea.

A escola é uma das agências mais importantes de letramentos e por isso a leitura deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem. Mas, as práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola não são mais suficientes para possibilitar aos

alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje. (ROJO, 2009) O uso do computador e do celular como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, além de motivarem as aulas, ainda possibilita aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão e produção de textos de forma mais situada. Desta forma, é imprescindível um ensino de Língua Portuguesa que desenvolva um processo de leitura e de escrita em que o aluno se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal e valorize a compreensão de um texto que não seja exclusivamente verbal, mas também sonoro ou visual.

De acordo com Rojo e Moura (2016, p. 182),

essa visão de texto decorre das novas práticas de leitura e escrita proporcionadas pelas TICs, o que tem demandado novas reflexões sobre as situações e as práticas de letramento escolar. As TICs podem gerar importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, porque permitem e facilitam muitas possibilidades de trabalho em contexto escolar.

Há tempos que as novas tecnologias geram certa preocupação a respeito da língua, o letramento e a sociedade como um todo. E o mesmo acontece com as novas ferramentas digitais, uma vez que elas também estão associadas a mudanças na sociedade como um todo. É imprescindível que os professores pensem no futuro dos seus alunos e em prepará-los para uma nova realidade cheia de novos desafios, ainda desconhecidos. A utilização das tecnologias digitais pode até ser preocupante, mas é inevitável e necessária. Seguindo esse pensamento, destaco a preocupação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) quando relatam que

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. (...) No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição.

Nesse sentido, para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento dessas novas habilidades e assumam papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com as diferenças interculturais, faz-se necessário que tenham acesso a um conjunto completo de letramentos digitais, que veremos mais detalhadamente a seguir.

3.2 – Os letramentos digitais

Vivemos em mundo cada vez mais moderno e, conseqüentemente, cheio de novos letramentos que vão surgindo juntamente com o aparecimento de novas tecnologias. Se tornar letrado hoje não significa ter se tornado letrado para sempre. As novas tecnologias vão exigindo cada vez mais um constante “aprimoramento”. Sendo assim, o desafio que o professor de Língua Portuguesa precisa enfrentar é o de incorporar em sua prática o ensino da leitura e produção de textos em diferentes mídias e com a utilização de diferentes tecnologias, de forma que o aluno aprenda as formas de lidar com ela.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os principais letramentos que nossos alunos precisam adquirir estão livremente agrupados em quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho que tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolver estratégias para lidar com cada área-chave, de modo a fazerem o máximo com as possibilidades das mídias digitais.

O primeiro conjunto de letramentos-chave de que nossos estudantes precisam se liga amplamente com a comunicação de sentidos através da linguagem. Seguindo uma ordem de complexidade crescente temos o letramento impresso ou letramento tradicional que só é possível se os estudantes forem capazes de ler e escrever e que hoje está mais concentrado em sua forma online que *off-line*. É nesse tipo de letramento que

os escritores planejam cuidadosamente e compõem entradas para blogs, constroem argumentos persuasivos e contra-argumentos em grupos de discussão, reestruturam e revisam seu próprio trabalho e o dos demais em *wikis* e se expressam sucintamente em *tuítes*. (...) Estudantes podem fazer notas em seus e-books, usar recursos embutidos no *Kindle* ou noutros leitores digitais; podem anotar artigos online, usar serviços de internet como *Diigo* ou aplicativos como *GoodReader*; compartilhar e discutir anotações. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 23)

Geralmente, os alunos se sentem motivados a escrever para um público parecido com o seu contexto de vivência numa espécie de competição por uma atenção *online*. Nessa disputa, eles precisam alinhar bem as suas ideias e costurar bem o seu texto para alcançar o seu público-alvo de forma mais satisfatória e atingir suas metas comunicativas.

Logo a seguir temos o letramento em SMS, ou seja, a habilidade de se comunicar eficientemente em internetês. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 24)

Esse tipo de linguagem surgida nas salas de bate-papo *online* e em mensagens de texto via celular, com algumas de suas abreviações servindo para a rapidez e contenção de custos e, outras vezes, junto com os *emotions*, ajudando a evitar mal-entendidos nesses canais desprovidos de grandes recursos, dedicados exclusivamente à comunicação por texto.

Essa nova forma de comunicação já ganhou vida própria e é usado por adultos e crianças com seu objetivo inicial de ser uma forma de comunicação rápida e econômica, mas também, como forma de interação grupal. Há certa preocupação quanto ao uso do internetês, pois por mais que os jovens tenham consciência da distinção entre o internetês e a linguagem padrão muitos equívocos podem ocorrer em contextos inadequados. Sendo assim, o professor precisa estar atento quanto ao uso dessa linguagem pelos alunos, orientando-os e treinando-os a utilizar tal forma de comunicação em contextos apropriados.

Depois o letramento em hipertexto que requer o desenvolvimento da habilidade em processar *hyperlinks* apropriadamente e de usá-los para destacar pontos importantes de um documento. “Se o internetês é um novo registro linguístico, os *hyperlinks* são uma nova forma de pontuação, que requer o desenvolvimento de um letramento em hipertexto.” (WEINBERGER *apud* DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 26)

De forma persuasiva, os *links* destacam os pontos mais importantes de um documento, reforçando seus argumentos principais e oferecendo um instante de abertura e credibilidade. Eles simplesmente fazem com que o leitor faça uma escolha e decida se aceita ou não o convite para ir além do texto atual. Essa ação de escolha pode levar o aluno a entender melhor o texto em questão a partir das informações extras que conseguiu com a leitura das informações contidas no *link*, assim como também pode atrasar a leitura, reduzindo a compreensão e prejudicando a retenção. É importante o aluno ter essa noção de benefícios e perdas que ele pode ter ao acessar o *link*, pois assim será mais fácil para ele se decidir em optar pela leitura *online* ou *off-line* e em que medida os *links* podem ajudar ou não.

Já o letramento multimídia está associado a habilidade de interpretar e de criar textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos. Os elementos visuais assumiram maior destaque cultural nas últimas décadas e isso faz com que haja um foco mais duradouro no letramento visual em pesquisas de letramento. Os alunos são confrontados com uma enorme exibição de imagens *online*, que vai das nuvens de *tags* e dos resultados de pesquisa visual às histórias visuais, visualizações de dados e infográficos. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016)

De acordo com Crystal (*apud* DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 29),

No mundo multimídia, é impossível focar exclusivamente no elemento falado ou escrito, tratando tudo o mais como estando à margem – como extras não linguísticos. Todos os elementos se combinam em um único ato comunicativo e seus papéis conjuntos têm de ser levados em conta.

Logo depois o letramento em jogos que é a habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles. Os jogos têm sido levados mais a sério devido ao fato de facilitarem o trabalho de resolução de problemas do mundo real. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 30) “trata-se de um macroletramento – em outras palavras, de um letramento inspirado em vários outros – e envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras.” Ambientes de jogos podem já ser considerados ambientes ideais de aprendizagem, nos quais os alunos podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais.

O letramento móvel já transita na interpretação de informações por meio da *internet*. É a habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel e da realidade aumentada.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 31)

A transformação do espaço vem acontecendo na medida em que as tecnologias móveis permitem à internet e ao mundo se encontrarem um com o outro e começarem a se sobrepor, graças à internet das coisas, onde dados provenientes de objetos do mundo real são compartilhados através da internet, e à realidade aumentada, onde informação contextual baseada na internet é sobreposta em vitrines do mundo real.

É importante ajudar os nossos alunos a se orientarem nessa realidade mista que envolve o real e o virtual. Consideravelmente, os dispositivos móveis podem levar os alunos à aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar, sejam espaços formais ou informais.

E, por último, o letramento em codificação que desenvolve a habilidade de ler, escrever criticar e modificar códigos de computador, ou seja, confeccionar softwares e canais de mídia.

O segundo conjunto de letramentos descrito por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) trata da informação, esta que por sua vez está cada vez mais disponível, graças, em parte, pela *internet* móvel. Agora já não é mais necessário memorizar uma informação, uma vez que podemos acessá-las, avaliá-las e administrá-las por meio da *internet* móvel. Tais habilidades compreendem o segundo conjunto de letramentos digitais chave.

O letramento classificatório consiste na habilidade de interpretar e de criar *folksonomias* eficientes, ou seja, é uma forma eficaz de se ordenar informações através de recursos *online* que são gerados pelo próprio usuário e que são configurados como nuvens de *tags*. “Uma vez que adquiram o letramento classificatório para navegar em *folksonomias*, nossos estudantes podem usá-las como complemento aos resultados dos mecanismos de busca ou dos sistemas tradicionais de catalogação em bibliotecas.” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p.36)

O letramento em pesquisa compreende a habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações. Na maioria das vezes, os recursos *online* não estão disponíveis aos usuários e o estudante acaba por não utilizar as nuvens de *tags* de forma amistosa. Por consequência disso eles precisam começar suas atividades *online* pesquisando a informação ou o material que necessitam. (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016)

Muitas pessoas pensam que sabem utilizar os motores de busca na pesquisa de uma informação *online*, quando, na verdade isso é um erro. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 37)

Poucas pessoas estão habilitadas a escolher as palavras-chave mais apropriadas para uma pesquisa. Poucas conhecem o alcance dos motores de busca disponíveis ou os variados formatos de apresentação dos resultados. E poucas têm plena consciência das limitações inerentes aos motores de busca, especialmente sua inclinação para o comercial, o popular, o recente e, cada vez mais, para o pessoalmente relevante.

As pessoas e, no caso do contexto escolar, os alunos simplesmente utilizam qualquer palavra relacionada ao tema que se deseja pesquisar como palavra-chave. A pesquisa se torna

muito ampla ou até mesmo distante do que, de fato, se queria obter informações a respeito. Manter uma aproximação com o letramento de pesquisa pode auxiliar os alunos a adotar estratégias adequadas de busca.

O letramento em informação é um dos mais essenciais entre os letramentos contemporâneos e vem para complementar o letramento em pesquisa, uma vez que ele gera a habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando a origem da informação. Ou seja, o letramento em informação dá ao aluno a possibilidade de descobrir a crucial diferença entre o que é confiável ou inconfiável. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016)

Há uma enorme gama de publicações editadas *online*, mas existem poucos *gatekeepers* – termo usado para definir editores, redatores, bibliotecários ou professores – controlando toda a *web*. É preciso checar as informações e verificar a autenticidade dos documentos e artefatos e não acreditar de imediato no teor das informações sem se ter uma certeza da confiabilidade da fonte. Conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 40)

Nossos estudantes precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada online; compará-la com o patamar de conhecimento existente (portanto, eles precisam ter de memória os fatos amplamente aceitos) e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e constatar, ou “triangular”, múltiplas fontes informação. Uma maneira de demonstrar a importância do letramento em informação é começar com análises críticas de sites paródicos ou falsos, que frequentemente enganam os estudantes.

Nossos alunos precisam estar conscientes de que os mais incríveis documentos *online* são quase sempre provisórios e instáveis. A confiabilidade da informação não vem apenas de uma autoridade externa, mas também de usuários que se encontram comprometidos e capazes de verificar a veracidade da informação através das mais variadas plataformas, dos diferentes documentos e, certamente, línguas.

Em outros tempos, havia uma sobrecarga de informações e não existiam formas de ajustá-las como podemos fazer hoje em dia. Diante de uma grande gama de informações é preciso melhorar os modos de gerenciar a informação e também incluir técnicas de pesquisa e de filtragem. Quando há um excesso de informação, como temos atualmente, o desafio de rastreá-la também é muito maior.

O letramento em filtragem é uma necessidade nesse contexto de pesquisa *online* atual. É por meio dele que conseguimos diminuir o fluxo digital a um nível que conseguimos administrar. Esse tipo de letramento é uma mudança no letramento em rede, ou seja, é a

habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais *online* como mecanismo de seleção. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016)

Algumas estratégias de filtragem, como configurar *feeds* RSS (*Really Simple Syndication*), ou seja, *feeds* de notícias ou alertas do *Google* são tecnológicas. Outras, como identificar autoridades jornalísticas ou pedagógicas apropriadas, são editoriais. Mas, cada vez mais, usuários experts da internet tratam o letramento em filtragem como uma derivação especial do letramento em rede. Nesse caso, as redes sociais e profissionais nas quais eles confiam, como o *Facebook* e o *Twitter*, funcionam como filtro[s] descentralizado[s] de relevância. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 42)

Muitas pessoas conseguem uma quantidade significativa de notícias através de contas no *Facebook*, *Twitter* e *email*, ou seja, antes de recorrerem aos mecanismos de busca, verificam as informações nas redes sociais e profissionais. É importante orientarmos nossos alunos na construção de redes pessoais de aprendizagem para que estas sirvam como filtros de informação para toda a vida. Essas redes pessoais de aprendizagem devem ter um foco educacional específico e devem integrar pessoas que sejam especialistas e parceiros, além de recursos (sites e ferramentas) que sirvam como fontes de apoio e de informação, podendo ser enriquecidas pelo compartilhamento entre todas as partes. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016)

Em meio a uma sobrecarga de informações é importante levar os alunos a refletirem sobre a importância de se alcançar o equilíbrio, ou seja, dar atenção ao que realmente é o foco, sem se deixar levar por distrações. Dar atenção ao que é importante se faz necessário para os nossos alunos como atuais e futuros leitores, escritores, aprendizes e pensadores.

Numa era em que os indivíduos estão digitalmente conectados, comunicar sentido e administrar informação são coisas que estão intimamente ligadas à alimentação de conexões. Essas conexões são, de fato, muito importantes e precisam de um terceiro conjunto de habilidades de letramento digital.

O primeiro letramento desse conjunto de habilidades é o letramento pessoal que corresponde na habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade *online* desejada. Antes de poder interagir em rede, você precisa marcar a sua presença nela, ou seja, você precisa construir sua identidade digital. Na construção dessa identidade língua e ortografia são importantes, mas HTML (*Hyper Text Markup Language*) e CSS (*Cascading Style Sheets*) também o são. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016)

Atualmente é comum os empregadores e as faculdades selecionarem os candidatos *online*. Daí a importância de se ter construída uma identidade digital que retrate como realmente você é, não importando o que os outros dizem, mas sim o que você diz e como diz sobre si mesmo.

Gilmor (*apud* DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM 2016, p. 44) afirma essa ideia quando dizem que

No mundo digital, tanto quanto no mundo físico, você é parcialmente quem os outros dizem que você é. Por isso você precisa ser pelo menos uma – e, de preferência, a mais proeminente – das vozes falando sobre si mesmo. Você não pode permitir que os outros definam quem você é, ou controlem a maneira como é percebido.

Os alunos precisam aprender a desenvolver técnicas de representar a si mesmos de forma adequada. Eles não acharão fácil demonstrar uma voz pública quando se relacionarem nas mais variadas plataformas e redes sociais. Precisam ter em mente a importância de terem conhecimento sobre questões que envolvem segurança, privacidade e gestão de reputação.

Não basta bloquear o acesso do aluno a amplas faixas da *internet*. Ao contrário, eles precisam ganhar experiência em navegar com segurança e se derem de frente com alguma situação online desconfortável o professor precisa estar por perto para orientá-los, moldando um bom comportamento e dando as diretrizes necessárias.

Orientar os alunos quanto a sua segurança, privacidade e gestão *online* é algo de super importância no contexto digital ao qual estão inseridos. Se o aluno desenvolveu estratégias para se proteger e proteger seus pares ele estará se distanciando da possibilidade de ser protagonista de alguns fenômenos de assédio cibernético ou, o mais comum e devastador, assédio moral *off-line* por conta do alcance e da persistência de comentários e de fotos propagadas *online* e via celulares. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM 2016)

As orientações de privacidade podem ajudar os estudantes a limitarem a quantidade de informação pessoal que divulgam *online* e assim impedirem que se tornem vítimas de roubo de identidade, bem como também os distância do alcance de predadores e assediadores. Já nas orientações quanto à gestão de reputação pode-se enfatizar o lado positivo e o negativo das pegadas digitais. Se por um lado as diversas atualizações de status podem prejudicar alguma chance de entrada na faculdade ou em alguma entrevista de emprego, há também o lado positivo onde a troca em um ambiente de aprendizagem pode ser um espelho para uma boa reputação. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM 2016)

As identidades digitais são organizadas mediante interação com outras identidades digitais em redes *online*, sendo o letramento em rede essencial para navegar e reunir nessas redes sociais e profissionais interligadas. Esse letramento consiste na habilidade de organizar redes *online* profissionais e sociais para filtrar e obter informação, além de se comunicar e informar com outros, construir colaboração e apoio e desenvolver uma reputação e exercer influência. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM 2016)

O desenvolvimento do letramento em rede prevê uma intervenção educacional. Os professores podem ajudar os seus alunos a intensificarem os filtros de informação na medida que eles vão interagindo em suas redes sociais de forma educacional e profissional. Quanto mais o aluno colabora com redes *online*, mais o letramento em rede começa a transbordar como letramento participativo, ou seja, a habilidade de contribuir para inteligência coletiva das redes digitais e de avançar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e ou coletivas. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM 2016)

Nesse processo, os alunos podem criar e compartilhar conteúdo tanto de valor pessoal ou coletivo, podem ser apresentados a plataformas *online* que buscam alavancar redes para o bem público a partir dos dispositivos móvel. Tal ação permite aos indivíduos e aos grupos trabalharem em conjunto de modo a ultrapassar as estruturas políticas, econômicas e sociais tradicionais.

A última habilidade a ser desenvolvida nesse terceiro conjunto é a do letramento intercultural, ou seja, a habilidade de interpretar documentos e artefatos originários de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM 2016)

Essa tarefa já é comum ao professor de línguas e, com a propagação das conexões globais apoiadas nas redes sociais, ela se tornou ainda mais trabalhosa, uma vez que a *internet* dá eco as diferentes vozes entre elas as que compartilham ações e pensamentos preconceituosos. Por isso, se faz necessária uma cuidadosa gestão para que a exposição ao diferente não se torne interações transculturais seguidas de estereótipos e preconceitos.

O quarto e último foco é o (re)desenho em que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 54) explicam que

Hoje em dia, somos chamados a fazer muito mais do que simplesmente copiar ou criticar modelos do passado. Em vez disso, podemos contribuir com nossas próprias significações para uma atmosfera de conhecimento cada vez mais fluida, muitas vezes baseando-nos em textos de outros e

construindo nossa própria crítica à medida que o fazemos. Especialmente para a juventude, o processo de redesenhar significações se sobrepõe a processos de exploração, experimentação e construção de identidade.

Possivelmente a habilidade mais conhecida como exemplo de redesenho seja o desenvolvimento do letramento *remix*, ou seja, a habilidade de criar novos sentidos ao reproduzir, modificar e ou combinar textos. O *remix* pode significar mudar um *slogan* de um anúncio para desorganizar a mensagem original, pode envolver o uso de *Photoshop* em uma determinada imagem dentre outras coisas.

O Professor, ao abrir espaço para o letramento *remix* em sua sala de aula, estará dando aos alunos a oportunidade de falar sobre questões de maior ou menor interesse para eles. Pelo fato de provocar uma nova forma de se conceituar, esse tipo de trabalho pressupõe uma abordagem crítica, gerando autonomia aos estudantes e permitindo a eles apresentar seus próprios pontos de vista que podem ser alternativos e por muitas vezes múltiplos. “O *remix*, com sua capacidade de desestabilizar perspectivas fixas e de multiplicar pontos de vista, é, de certa maneira, o ponto crítico do letramento participativo.” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 56) Por meio desse letramento, os alunos podem aprender a criticar e a criar no processo de produzir para ser interessante.

Os professores que restringem o acesso dos seus alunos à riqueza da informação e da comunicação digitais que eles acessam diariamente fora da sala de aula estão deixando claro que não querem formar alunos digitalmente letrados. Além disso, passarão a ideia de que os letramentos que desenvolvem fora do contexto escolar são mais importantes do que os que se aprende dentro da escola.

Os docentes e, em especial, os de Língua Portuguesa, têm ainda mais possibilidades de promover os letramentos digitais em sala de aula incorporando o ensino tradicional e o ensino do letramento à medida que equiparem os alunos com uma vasta gama de letramentos de que precisarão como participantes de redes sociais, bem como trabalhadores do século XXI e também como cidadãos de um mundo cada vez mais globalizado.

3.3 – As tecnologias como aliadas ao ensino

Os professores precisam acompanhar os avanços da vida moderna, precisam estar atentos às tecnologias que vão surgindo para que possam dialogar com seus alunos e ao mesmo tempo possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem alicerçada nos novos

letramentos. O papel desses professores, enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem é enriquecer as aulas, ampliar os espaços de ensino e estar em um processo de formação contínua.

O primeiro passo para que haja melhorias no ensino de Língua Portuguesa é o reconhecimento da necessidade dos novos letramentos por parte do professor e, em seguida, a sua integração com o seu ensino cotidiano, juntamente com a incorporação das novas tecnologias ao ensino.

As tecnologias, de acordo com Jacinski e Faraco (2002), proporcionam novas formas de representar o mundo, além da linguagem oral, da linguagem escrita ou das linguagens visuais e audiovisuais utilizadas isoladamente. As tecnologias constituem novas linguagens ao proporcionarem a união de todas as linguagens, ampliando o funcionamento de cada uma delas. Sendo assim, as tecnologias não são simples ferramentas, mas sim novas linguagens, novos modos de significar o mundo.

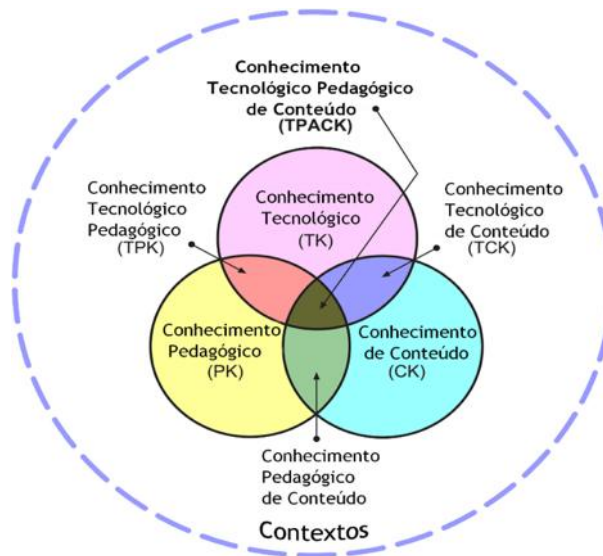
Passerino (2001, p. 08) diz que “não devemos esquecer que as crianças chegam à escola “impregnadas” de tecnologia do seu dia a dia, e esperam que na escola elas possam usar essa tecnologia para aprender... aprender com a tecnologia... como parceria do professor e do aluno”, porém é necessário que os professores acompanhem tais mudanças, de modo a aprender a aprender as tecnologias, oferecendo, assim, aos alunos uma formação atualizada.

O modelo mais conhecido para a incorporação das novas tecnologias ao ensino provavelmente é o quadro CPCT, de Mishra e Koehler (*apud* DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016) que descreve o Conhecimento Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico integrado dos professores. Tal quadro sugere que os professores devem pretender atingir um ponto no qual seu conhecimento de conteúdo e pedagógico tradicional seja intensificado pelo conhecimento tecnológico.

Muitos professores apresentam certo receio ou resistência para trabalhar utilizando as novas tecnologias. É preciso que esses docentes saibam que o fato de incorporarem as novas tecnologias em suas práticas não anulará o fato deles já serem especialistas em conteúdo e em pedagogia, apenas adicionarão uma especialização: a tecnológica.

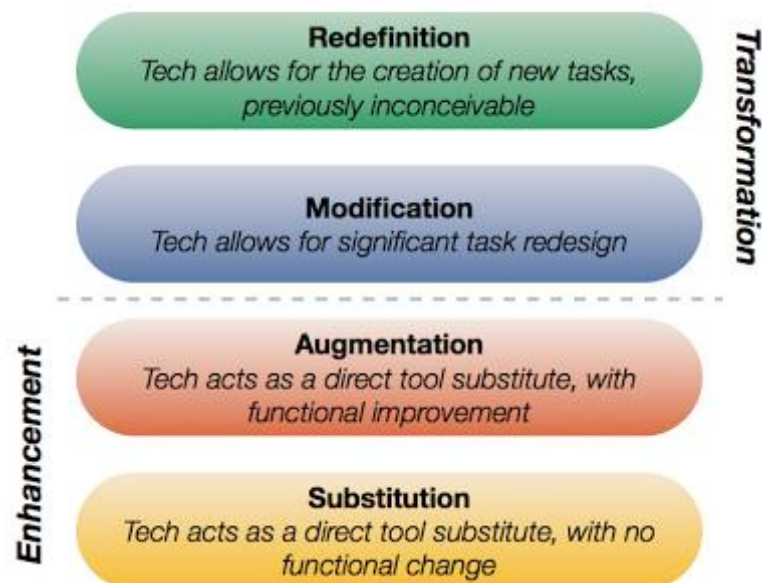
O modelo CPCT ajuda a contemplar a integração da tecnologia tanto na formação e estágio de ensino, quanto em cursos de formação contínua. Mas, como as tecnologias estão em constante desenvolvimento, o conhecimento tecnológico dos professores também deve estar em constante aperfeiçoamento.

Figura 1: O quadro CPCT



Como complemento a estrutura CTPC temos o modelo SAMR (Substituição – Ampliação – Modificação – Redefinição) que segundo Ruben Puentedura (*apud* DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016) é usado para a avaliação do uso da tecnologia. Esse modelo serve como lembrete de que alguns usos das novas tecnologias levam a um maior incremento da educação, enquanto outros levam à transformação real.

Figura 2: Modelo SAMR



No nível mais baixo, incremento (*Enhancement*), há alguns usos da tecnologia que podem envolver substituição, ou seja, a tecnologia atuando como uma ferramenta substitutiva

direta, sem melhoria funcional. Pouco se acrescenta à tarefa a ser realizada, há apenas uma troca de uma ação por outra mais embelezada. Acima desse, há o nível da ampliação em que a tecnologia também atua como uma ferramenta substitutiva direta, porém há uma melhoria funcional. Os usos substitutivos e de ampliação por mais que sejam usos reduzidos de tecnologia, ainda podem oferecer benefícios de flexibilidade e convivência.

No nível mais alto, transformação (*Transformation*), alguns usos da tecnologia levam à modificação, ou seja, a tecnologia permite o redesenho significativo da tarefa por meio de artefatos multimídia que complementam a comunicação. Mas a maior transformação ocorre no nível de redefinição em que a tecnologia permite a criação de novas tarefas que anteriormente eram inviáveis.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 68)

professores que queiram fazer um uso criativo das novas tecnologias em apoio a abordagens de ensino e aprendizagem colaborativas focadas no aluno têm de orientar seus conhecimentos tecnológicos – assim como seus conhecimentos de conteúdo tecnológico, seus conhecimentos pedagógicos e, claro, seus CTPC – em busca de modos mais transformativos de integrar essas tecnologias.

O professor precisa planejar atividades que utilizem as tecnologias de forma a modificar ou redefinir as tarefas da sala de aula, abraçando uma abordagem de ensino transformadora para o desenvolvimento da linguagem tradicional e das habilidades de letramento junto com os letramentos digitais.

No que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, o avanço tecnológico traz suas contribuições. Percebe-se que o fácil acesso à Internet, que vem se ampliando cada vez mais, possibilita que professores e alunos entrem em contato com uma grande variedade de material pedagógico disponível gratuitamente na rede.

Coelho (2013) afirma que o cenário moderno possibilita ao indivíduo uma continuidade educativa para que tenha autonomia em suas pesquisas. Isso se torna um dos grandes desafios para a educação, uma vez que o setor tecnológico é um dos recursos para divulgação do conhecimento.

Atualmente, há vários dispositivos e maneiras de se ler um texto. O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais implica transformações no processo de criação e recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Todas essas formas de interação demandam habilidades de leitura e produção específicas e, conseqüentemente, exigem uma formação mais específica.

É preciso que o docente compreenda melhor esses conceitos para que possa entender melhor o leitor que vem surgindo juntamente com a multiplicidade de textos e mensagens que transitam na comunicação em rede.

As tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos. (COSCARELLI, 2016, p. 11)

Usar essas tecnologias na sala de aula não é uma tarefa fácil, mas também não é uma tarefa impossível. É uma prática nova, com novas possibilidades de transformação e aprendizagens. O desafio para os professores é preparar os alunos para serem leitores e produtores de textos em tempos digitais e começar a utilizar essas ferramentas em sala de aula é o primeiro passo para essa conquista.

Os alunos precisam saber produzir e interpretar textos que sejam tanto impressos quanto digitais. Eles precisam ser capazes de analisar a linguagem verbal e não verbal presente nesses textos, além de utilizar eficientemente índices, *menus*, seções, páginas, *sites*, o todo de que é composto um texto, ou seja, eles precisam saber transitar tanto no impresso quanto no digital selecionando as informações, fazendo uma leitura mais aprofundada e crítica dos materiais aos quais são expostos.

As tecnologias digitais já foram inseridas na nossa vida cotidiana e, gostando ou não, as pessoas já estão vivenciando grandes e rápidas mudanças de interação e comunicação. Um exemplo claro em relação a essa mudança está relacionado às práticas de leitura, com a utilização cada vez maior de textos híbridos, que associam sons, imagens, ícones, e com isso as pessoas estão mudando a forma de se expressar e de construir significados.

Atualmente, a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e outras maneiras de ler que são totalmente diferentes das concepções tradicionais de leitura. De acordo com Coscarelli (2016, p. 20),

O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do *WhatsApp* e do *Facebook*) implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas

demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, consequentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes.

Isso não significa que as competências discursivas tradicionais como falar e escutar, ler e escrever serão esquecidas ou abandonadas. A concretização dessas competências a partir de uma variedade de gêneros discursivos é de suma importância para a aprendizagem do aluno, mas agora por se manifestar em múltiplos suportes ela passa por uma profunda modificação.

Incorporar qualquer tipo de inovação nas escolas não é uma tarefa fácil, sejam essas mudanças tecnológicas ou não. As escolas ainda preservam em sua estrutura e organização modelos de ensino do século passado e que pouco tem acompanhado as mudanças sociais. Além disso, muitos professores ainda baseiam as suas aulas em métodos prescritivos, que ressaltam a transmissão de conteúdos e priorizam a aquisição de conceitos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana de seus alunos.

Segundo Coscarelli (2016, p. 27),

Há, pelo menos, dois grandes desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital. O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas – tais como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar –, mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados.

As várias mídias já fazem parte da vida dos alunos, não sendo justo que elas fiquem de fora dos espaços educativos, uma vez que é na escola que os indivíduos devem desenvolver as competências necessárias para poderem atuar de maneira efetiva na sociedade. Mas, tomar os recursos digitais como objeto de ensino requer mais que simplesmente apresentar gêneros que circulam nessas mídias. “A leitura no ambiente digital inclui controlar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e contrastar informações.” (COSCARELLI, 2016, p. 28)

A questão vai além de introduzir na escola diferentes tipos de mídias, gêneros e linguagens que surgem a partir do contexto digital. É preciso, primeiramente, criar condições para que formas de leitura plurais aconteçam, ou seja, é preciso dar espaço para as leituras e as práticas que acontecem tanto dentro quanto fora da escola. O desafio não está apenas em as escolas criarem espaços para incluir o letramento digital em seu currículo, mas também o de desenvolver o letramento digital também na formação dos seus professores, pois tanto o aluno quanto o professor precisam ser incluídos nesse novo cenário.

Enfim, no que se refere aos novos letramentos e às novas tecnologias, é recomendável se começar aos poucos e ir desenvolvendo intimidade com um letramento, ou com uma tecnologia, antes de se dar passos mais largos.

4. O GÊNERO TEXTUAL *MEME* E A APRENDIZAGEM

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama sobre o gênero textual *meme* como forma de situar e apresentar ao leitor esse novo tipo de texto já tão presente em nossas vidas e tão usado pelos alunos. Primeiramente, apresento uma definição em relação ao conceito *meme* e, em seguida, uma breve explicação da origem do termo. Logo após, apresento as características desse tipo de texto e, para finalizar, a importância da utilização dele para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da leitura, da interpretação e compreensão de textos, bem como da produção textual voltados para a formação de alunos digitalmente letrados.

Os professores preocupados com a qualidade da educação e com a aprendizagem de seus alunos estão sempre em busca de uma renovação da sua prática docente. Muitos dos docentes que se envolvem nesse processo contínuo de ressignificação da prática acabam participando de forma direta ou indireta de processos de renovação curricular e, com isso, se veem na obrigação de pesquisar sobre os fenômenos configurados e disseminados pela *Internet*. Além da busca pelo entendimento desses fenômenos, o professor, no desejo de atender aos interesses locais de sua sala de aula e as demandas de uma sociedade amplamente influenciada pelas novas mídias, em especial a *Internet*, acaba por tentar adaptar e implementar tais fenômenos em suas aulas.

Já não é de hoje que a *Internet* faz parte da vida das pessoas, principalmente dos adolescentes, mas também constitui práticas sociais relacionadas a esses cidadãos. No entanto, percebe-se que a virada do século foi por demais produtiva com a chegada de novas tecnologias que possibilitaram o acesso à rede de grande parte da população. Nos dias de hoje, percebe-se uma infinidade de gêneros participando da ação social dos indivíduos, mas o gênero que será alvo das reflexões da pesquisa aqui proposta é um gênero que se massificou e se popularizou nos últimos anos, mas que nem por isso só surgiu a partir daí: o *meme*.

Meme é aquele vídeo, foto ou frase que aparece de repente, muitas vezes de forma involuntária ou como uma brincadeira, e se espalha com uma velocidade absurda por *e-mails*, fóruns e redes sociais. Uma vez viralizado, o *meme* sofre mutações e pode gerar novos *memes* e assim reiniciar o ciclo de replicações pela *web*.

Tanto a escola quanto o professor precisam tentar compreender melhor as novas formas de construção de conhecimento que a sociedade digital produz. Foi pensando nisso que decidi dar enfoque aos *memes* partindo de suas concepções e características para, então, verificar as possibilidades do seu uso nas salas de aula de Língua Portuguesa.

Maciel e Takaki (2015, p. 54) destacam o fato de que

os *memes*, mais do que meros instrumentos pedagógicos, podem propiciar a construção de conhecimento e (co)autoria por parte de seus interlocutores, nesse caso os professores, alunos e agentes de uma instituição de ensino. De igual parte, essa iniciativa pode gerar novas reflexões no que tange ao encontro das habilidades técnicas com a formação em novos letramentos.

Cada vez mais os professores demonstram preocupação em relação ao que ensinar aos seus alunos, sendo que deveriam estar inquietos quanto à questão de como ensinar esses alunos a transformar informação em conhecimento que seja importante para a vida deles. O professor precisa conhecer e avaliar as novas práticas sociais que surgem e de forma responsável decidir pela implementação delas em sua prática. A incorporação dos *memes* nos planejamentos de Língua Portuguesa pode ser um desses caminhos possíveis.

Para melhor entender o gênero que é objeto dessa pesquisa, atentarei, a princípio, para a conceituação do termo *meme*, ou melhor, para uma melhor explicitação do termo de acordo com a sua origem biológica, pois assim ficará mais fácil compreendermos a sua transição para o mundo virtual.

Dawkins (1976) utiliza a expressão *meme* pela primeira vez quando no décimo primeiro capítulo do seu livro “O gene egoísta”, ele relata o motivo dos genes serem tão especiais: eles são replicadores, ou seja, a evolução das espécies acontece devido à sobrevivência dessas entidades. “O gene, a molécula de DNA, por acaso é a entidade replicadora mais comum em nosso planeta. Poderá haver outras. Se houver, desde que certas outras condições sejam satisfeitas, elas quase inevitavelmente tenderão a tornarem-se a base de um processo evolutivo.”

Para o biólogo, um novo tipo de replicador surgiu no planeta e esse, novo feito uma criança, mesmo “vagueando desajeitadamente num caldo primordial”, já conseguia demonstrar uma mudança evolutiva tão rápida que deixava o velho gene muito atrás. Esse novo caldo era o caldo da cultura humana e era preciso criar um nome para esse novo replicador. Era preciso encontrar um substantivo que transmitisse a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação.

Dawkins (1976) encontrou a palavra “mimeme” que provém de uma raiz grega que tem a mesma raiz de mimese, e significa, portanto, “imitação”. Mas, o biólogo queria uma palavra que fosse monossílaba e que soasse um pouco como “gene”. Sendo assim, ele abreviou o termo mimeme para *meme*.

Exemplos de *memes* são melodias, ideias, "slogans", modas do vestuário, maneira de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os *memes* propagam-se no "fundo" de *memes* pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro. (DAWKINS, 1976, p. 112)

Os *memes* podem ser considerados como organismos de vida própria, não apenas de forma figurativa, mas de forma realista, pois quando você "introduz" um *meme* fértil na cabeça de uma pessoa, você, de certa forma, domina o cérebro dela transformando-a num canal de propagação do *meme*. Ele funciona como um vírus que se alastra rapidamente.

Considere a ideia de Deus. Não sabemos como ela se originou no "fundo" de *memes*. Provavelmente originou-se muitas vezes por "mutação" independente. De qualquer forma, ela é realmente muito antiga. Como se replica? Pela palavra escrita e falada, auxiliada por música e arte estupendas. Por que tem um valor de sobrevivência tão alto? Lembre-se que "valor de sobrevivência" aqui não significa valor para um gene no "fundo", mas valor para um *meme* num "fundo" de *memes*. A pergunta realmente significa: o que há com a ideia de um deus que lhe dá estabilidade e penetração no ambiente cultural? O valor de sobrevivência do *meme* para deus no "fundo" resulta de sua grande atração psicológica. Ele fornece uma resposta superficialmente plausível para questões profundas e perturbadoras a respeito da existência. Ele sugere que as injustiças neste mundo talvez possam ser corrigidas no próximo. Os "braços eternos" oferecem uma proteção contra nossas próprias deficiências, a qual, como o placebo do médico, não é menos eficiente por ser imaginária. Essas são algumas das razões pelas quais a ideia de Deus é copiada tão facilmente por gerações sucessivas de cérebros individuais. Deus existe, mesmo se apenas sob a forma de um *meme* com alto valor de sobrevivência ou de poder infectante no ambiente fornecido pela cultura humana. (DAWKINS, 1976, p. 113)

É por imitação, em um sentido amplo, que os *memes* podem replicar-se. Mas, da mesma maneira como nem todos os genes que podem se replicar têm sucesso em fazê-lo, da mesma forma alguns *memes* são mais bem-sucedidos no "fundo" do que outros. Isto é semelhante à seleção natural.

Geralmente os *memes* são criados de forma espontânea, sem a pretensão de se tornarem populares. Os conteúdos são inicialmente compartilhados entre familiares e amigos, mas muitos acabam se disseminando rapidamente e se tornando virais. A espontaneidade é uma característica marcante nesse tipo de texto que faz com que na maioria das vezes ele se torne

não só conhecido, mas vire um sucesso na rede. Um acontecimento marcante pode virar um *meme*, se alguém visualizar nesse fato algo que possa ser recriado. Um exemplo claro são as imagens (fotografias em manchetes) dos alunos que vão realizar a avaliação do Enem em todo o território nacional, mas que acabam não conseguindo entrar no local de realização do exame por chegarem atrasados. Essas imagens geram uma quantidade imensa de *memes* que são criados de forma totalmente espontânea.

Em contrapartida, existem *memes* que são criados com o intuito de serem replicados por outros usuários. Sendo assim, apresentam um conteúdo que segue uma estrutura semântica, retórica e identitária típica de *memes*, como é o caso das *hashtags* e dos *LOLcats* que são criados e repetidos com o intuito de expor a ideia e de torná-la conhecida e popular. A partir dos exemplos, podemos perceber que um *meme* pode ser replicado com sucesso ou não e que há modelos que incitam a viralização do conteúdo.

De acordo com Maciel e Takaki (2015, p. 55),

No dia a dia, os *memes* podem ser encontrados em diversificadas esferas sociais como nos *designs* de moda, nos modelos arquitetônicos, nos sons, nos desenhos, nos valores estéticos e morais, nos *jingles* de propagandas políticas e comerciais, nos *slogans*, nos provérbios e aforismos, a exemplo deste: Deus ajuda quem cedo madruga. Igualmente nos poemas épicos usados para preservar a história oral, no fanatismo de grupos antisemitas, racistas ou religiosos, nas canções de ninar cultivadas por várias gerações, ou em qualquer coisa que possa ser aprendida facilmente e retomada como uma prática social de internautas geralmente criativos, tanto do ponto de vista do uso da linguagem multi-hiper-modal como da reflexão crítica, irônica e humorística.

É importante percebermos que os *memes* constituíram formas significativas de construção de significados de ver e agir em sociedade. Para isso, Dawkins (1976) também levanta três características importantes para propagação dessas informações: longevidade, fidelidade de cópia e fecundidade, e acrescenta uma dimensão de alcance, fundamentando sua classificação nessas variáveis. Não fica claro como esses aspectos determinam o sucesso de um *meme*, apenas é oferecida uma metodologia para a constatação do êxito ou não do *meme* nos aspectos apontados. Abaixo uma tabela com o resumo da taxonomia proposta por Recuero (*apud* ARAÚJO, 2012).

Quadro 1: Tipos de meme x características

LONGEVIDADE	FIDELIDADE	FECUNDIDADE	ALCANCE
Persistentes (alta)	Replicadores (alto)	Epidêmicos (várias redes)	Globais (laços fracos)
Voláteis (baixa)	Metamórficos (baixa)	Fecundos (grupos restritos)	Locais (laços fortes)
	Miméticos (fixa)		

A longevidade é a capacidade do *meme* de permanecer “vivo” ao longo do tempo. Na internet os *memes* podem ficar arquivados em bancos de dados por muito tempo e por isso a longevidade de um *meme* na sua proposta será analisada a partir da replicação no tempo, ou seja, quantas vezes o *meme* aparece em um determinado período. Pensando nisso, os *memes* foram classificados em persistentes e voláteis. Os *memes* persistentes são os que permanecem sendo replicados durante um largo espaço de tempo ou desaparecem por um tempo, mas depois retornam e voltam a se replicar. Já os *memes* voláteis são os que podem se replicar rapidamente, mas num curto período de tempo são esquecidos.

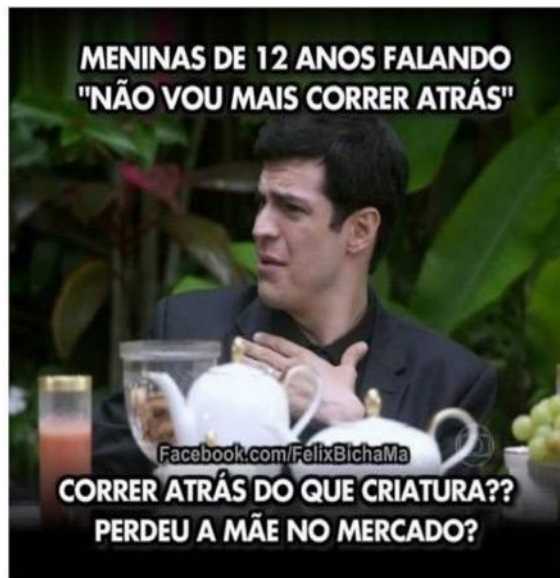
Como exemplos de *memes* persistentes apresento as figuras a seguir:

Figura 3: exemplo de *meme* persistente (1)



(Disponível em: <https://www.facebook.com/ChapolinSincero>. Acessado em:17/11/2017)

Figura 4: exemplo de *meme* persistente (2)



Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/as-10-melhores-frases-da-pagina-felix-bicha-ma-9152107#>. Acessado em 18/11/2017)

Na figura 3, temos o *meme* do Chapolim Colarado, ou melhor, o Chapolin Sincero que foi criado em agosto de 2012 por um estudante de publicidade. Na época, não havia tantos *memes* nas redes sociais, o que possibilitou um crescimento muito rápido. Hoje as páginas oficiais desse *meme* no *Facebook* e no *Instagram* contam com mais de 10 milhões de seguidores. O perfil se mantém ativo e esse *meme* vem sendo replicado até os dias de hoje mostrando o seu “poder” de permanência nas redes sociais.

Na figura 4 temos o *meme* do Félix Bicha Má que foi criado a partir da grande repercussão da personagem de Mateus Solano na novela *Amor à vida* exibida pela rede Globo em 2014. Durante o período de exibição da novela e por muitos meses após o seu término esse *meme* continuou fazendo sucesso entre os internautas. Percebemos que mesmo ficando um período de tempo sem aparecer, em algumas épocas do ano esse *meme* ainda é usado, mostrando que não foi esquecido.

Como exemplo de um *meme* volátil, apresento:

Figura 5: exemplo de *meme* volátil



(Disponível em: <https://imgur.com/gallery/Z3KIJ>. Acessado em: 17/11/2017)

No ano de 2016 o funk carioca ganhou mais um hit clássico. O cantor MC Binladen gravou um vídeo na comunidade Vila Progresso, em São Paulo, e virou hit instantaneamente no *Facebook*, no *Instagram* e no *Twitter*. Várias celebridades reproduziram a coreografia e esse *meme* se tornou um grande sucesso sendo usado por muitos internautas. Mas, com o surgimento de outros hits e paradas de sucesso, ele acabou sendo esquecido e os *memes* relacionados ao hit deixaram de ser replicados.

A fidelidade se refere à aptidão do *meme* em produzir cópias semelhantes ao original. A propagação dos *memes* é cíclica, ou seja, acontece de forma alternada ou periódica e nem sempre implica a reprodução fiel da versão inicial. A fidelidade, nessa proposta, é associada com o reconhecimento do padrão do *meme*, ou seja, com a retenção das características originais. Neste critério, os *memes* foram definidos em replicadores, metamórficos e miméticos.

Os *memes* replicadores são os que apresentam uma alta fidelidade à cópia original quando replicados. A principal função destes *memes* é informar um determinado fato. Cliques, elementos gráficos como um link para determinado assunto, e correntes são *memes* replicadores.

Exemplo:

Figura 6: exemplo de *meme* replicador



(Disponível em: <https://www.imagemwhats.com.br/correntes-mensagens-imagens-e-frases-7/>.
Acessado em: 16/11/2017)

Os *memes* do tipo metamórficos são aqueles que sofrem alteração e reinterpretação completa da estrutura original. Eles têm alto poder de recombinação e mutação e a informação não é simplesmente repetida, mas discutida, transformada e recombinação. Esses *memes* são mais difíceis de serem rastreados, devido à capacidade de transformação e perda de grande parte das características originais.

Figura 7: meme que serviu como base para a criação do meme metamórfico



(Disponível em: <https://pt.slideshare.net/carlosfabiano/memes-em-aulas-de-portugus-no-ensino-mdio-linguagem-produo-e-replicao-na-cibercultura>. Acessado em: 16/11/2017)

Figura 8: exemplo de *meme* metamórfico



(Disponível em: <https://pt.slideshare.net/carlosfabiano/memes-em-aulas-de-portugus-no-ensino-mdio-linguagem-produo-e-replicao-na-cibercultura>. Acessado em: 16/11/2017)

Na figura 8 observamos um exemplo de *meme* metamórfico, pois foi realizada uma nova interpretação da ideia original com o objetivo de gerar uma discussão sobre o assunto abordado. Se o leitor não tiver conhecimento das características da ideia do *meme* “original”, ele dificilmente conseguirá perceber a transformação. Ele entenderá como *meme* “novo” uma ideia que foi totalmente readaptada.

Já os *memes* miméticos mantêm o mesmo padrão e são facilmente reconhecidos como imitações. O *meme* é personalizado pela pessoa que o propaga, porém sua ordem e essências são mantidas. É o caso do *meme* Willy Wonka Irônico. A foto é sempre a mesma, um *print* de uma cena do personagem principal do filme “A Fantástica Fábrica de Chocolates”, apenas o texto sofre modificações de acordo com o assunto que a pessoa quer abordar.

Exemplo:

Figura 9: exemplo de *meme* mimético



(Disponível em: <http://ofelm.com.br/willy-wonka-ironico-meme-5/>. Acessado em: 18/11/2017)

A Fecundidade é o potencial do *meme* em se replicar, gerando cópias em um determinado tempo. Recuero (*apud* ARAÚJO, 2012) usa os seguintes tipos: epidêmicos e fecundos. Os *memes* epidêmicos são aqueles que se espalham amplamente pela web e originam modismos e os fecundos são os que restringem a área de propagação a grupos menores.

Figura 10: exemplo de *meme* epidêmico



(Disponível em: <http://webinformado.com.br/raiz-e-nutella/>. Acessado em: 18/11/2017)

Na figura 10, há um exemplo de *meme* epidêmico, ou seja, um *meme* que virou modinha entre os internautas no início desse ano de 2017. O *meme* Raiz e Nutella consiste na ideia de apresentar um perfil “de raiz”, ou seja, o que é tradicional – à maneira antiga, e em seguida confrontar com um perfil “Nutella”, isto é, o moderno, o “*gourmet*”. Este é o mote por trás teste Raiz versus Nutella que viralizou na Web gerando a criação de vários *memes* desse mesmo perfil.

Figura 11: exemplo de *meme* fecundo



Disponível em: <https://leninja.com.br/arquiteto-profissional-termina-seu-trabalho/>. Acessado em: 18/11/2017)

Já, na figura 11, temos um exemplo de um *meme* fecundo, ou seja, um tipo de *meme* que é direcionado a um grupo restrito. Nesse caso, o *meme* está relacionado ao contexto da arquitetura. Sendo assim, ele, provavelmente, será compartilhado por pessoas que se encaixam nesse perfil ou tem algum conhecimento nessa área.

Já o Alcance está relacionado à capacidade do *meme* em se propagar dentro da rede, ou seja, quais pessoas ou grupos de pessoas ele atinge. Eles podem ser classificados em globais ou locais. *Memes* globais alcançam pontos que estão “distantes entre si dentro de uma determinada rede social, não sendo, necessariamente, fecundos.” (RECUERO, *apud* ARAÚJO 2012). Geralmente, estes *memes* trafegam pelos laços fracos, onde os agentes não possuem uma conexão direta, sem intimidade e interação social significativa.

Exemplo:

Figura 12: exemplo de *meme* global



Disponível em: <https://www.climaxbrasil.org/grid?lightbox=image1t4k>. Acessado em: 19/11/2017)

Os *memes* locais têm sua propagação restrita a grupos que compõem um determinado nicho cultural, mas isso não os impede de, com o decorrer do tempo, se transformarem em globais.

Figura 13: exemplo de *mime* local



Disponível: <https://noticias.uol.com.br/album/2015/09/28/arrastoes-no-rio-inspiram-memes-na-web.htm#fotoNav=9>. Acessado em: 19/11/2017)

Na figura 13, vemos um exemplo de *mime* local. Nesse *mime*, observamos a montagem de um kit praia fictício "exclusivo para o Rio de Janeiro" que apresenta arma de fogo, granada e faca junto a cadeira de praia, protetor solar e cooler para cerveja. A cidade registrou arrastões em praias da zona sul nos dias 19 e 20 de setembro, gerando reações violentas por parte de alguns moradores da região, que ficaram conhecidos como "justiceiros".

Além de mudar de classificação, um *mime* pode encerrar em si mais de um aspecto. A participação do usuário na criação e no compartilhamento de conteúdo cria um cenário favorável para um *mime* se disseminar amplamente pelo ciberespaço. A replicação de conteúdos que ocorre durante a interação entre os internautas faz com que as trocas por eles estabelecidas adquiram um elevado poder de propagação e popularidade no ambiente virtual.

Em meio à diversidade de gêneros produzidos e sustentados em ambientes digitais, percebe-se a necessidade de se trabalhar com esse material linguístico, midiático e evidentemente de relevância social. Em sala de aula, esse texto pode ser explorado de várias

maneiras chamando a atenção dos alunos para os possíveis questionamentos e posicionamentos aos quais ele pode nos remeter. Novais (*apud* COSCARELLI, 2016, p. 93) partilha desse pensamento quando afirma que “textos como esses devem marcar presença nas salas de aula e devem ser discutidos tanto do ponto de vista da leitura quanto da produção.”.

De acordo com Maciel e Takaki (2015, p. 64)

Os *memes* não somente constituem textos que deflagram discussões maiores para o entendimento das diferenças na sociedade, mas também servem de estímulo para criação e recriação, como tarefas pedagógicas que ampliam a prática de línguas, propiciando a autoconfiança, a autoria multimodal e a crítica dos aprendizes.

Na sala de aula, as formas de criação e de representação do conhecimento através do uso dos *memes* estão diretamente ligadas ao interesse do aluno pelo caráter de sua agência criativa que pode ser intensificada pela comunidade de prática à qual ele pertence. Nesse contexto rodeado de várias possibilidades de reconstrução de *memes*, os alunos desfrutam de uma forma de participação colaborativa.

O processo de reconstrução do saber a partir da utilização de *memes* está voltado para o aspecto de liberdade, pois não há uma linearidade rígida no processo de aprendizagem. O princípio norteador dos *memes* é a “transversalidade, ou seja, transitar pelo território do saber, construindo sentidos, fazendo conexões no “inter-ser”, sem controle pré-estabelecido.” (MACIEL e TAKAKI, 2015, p. 66)

É preciso que os professores repensem a forma pela qual os conteúdos estão sendo valorizados, sobretudo em uma época de constantes mudanças em um mundo completamente digitalizado.

A esse respeito, Menezes de Souza (*apud* MACIEL e TAKAKI, 2015, p. 66) afirma que

O que é relevante para ser ensinado ou aprendido hoje pode não ser amanhã [...] é muito mais importante produzir aprendizes capazes de buscar o saber em constante mudança, do que aprender um conteúdo fixo e, supostamente, dominá-lo para o resto de sua vida. Precisamos enfatizar como aprender, mais do que o que aprender.

A proposta de dar um novo significado ao conteúdo a partir dos *memes* está ligada a necessidade de se preparar alunos criativos e autores que usam a própria aprendizagem. Não se trata de abandonar ou ignorar algum conteúdo, mas sim considerar o fato de que existem outras possibilidades para ensiná-lo e essas precisam ser legitimadas pela escola. É certo que

nesse novo contexto educacional as mídias tradicionais não precisam ser dispensadas, mas sim entrelaçadas aos novos meios eletrônicos de comunicação.

No caso do uso dos *memes*, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de apropriação de “velhos” conhecimentos e de reapresentação em “novos” contextos, ou seja, eles não apenas reproduzem o conhecimento, mas estendem de forma que faça sentido para a vida deles.

Resgatando o posicionamento de Dawkins (1976), *meme* é um gene de cultura e sua duplicação possui uma função de disseminação de ideias ou conceitos que podem sofrer modificações, uma vez que podem ser reinterpretadas de acordo com os valores culturais e os posicionamentos ideológicos de cada participante de uma determinada comunidade.

Dessa forma, ao mesmo tempo que as interpretações são situadas por cada participante, elas também precisam de uma estrutura comum, ou seja, de conhecimento comum a um determinado grupo, podendo essas interpretações serem recriadas.

Os *memes* desafiam as concepções de letramento digital, acima de tudo no que significa ser um usuário competente de novas tecnologias. Lankshear e Knobel (*apud* MACIEL e TAKAKI, 2015, p. 70) propõem dois aspectos que precisam ser ponderados em relação aos *memes* e às práticas de letramento que vão além de ler, escrever e digitar:

Letramento com (l) minúsculo: reporta-se ao aspecto linguístico e semiótico do texto como descrever o processo de leitura, escrita, visualização, ouvir, manipular imagens e sons, fazer conexão entre as diferentes ideias e usar palavras símbolos.

Letramento com (L) maiúsculo: associado ao processo de construção de significados e construção identitária.

Produzir imagens com a ajuda de algum *software*, discutir sobre o processo de montagem, combinação de palavras e efeitos sonoros; recorte e colagem para produção de efeitos; decisão sobre quais ferramentas de manipulação de imagem utilizar, os efeitos e tantas outras possibilidades são características relacionadas ao primeiro tipo de letramento destacado por Lankshear e Knobel. Essas ações demonstram que na utilização dos *memes* no ensino há várias formas, através do meio digital, de se manipular tanto a escrita para se conseguir o efeito desejado. Já o segundo tipo de letramento está relacionado ao processo de criação de identidades.

Os *memes* estão presentes em várias esferas sociais, como na televisão, no rádio, e, mais especificadamente no contexto da *internet*, produzidos com um objetivo de multiplicar ideias.

Eles desafiam as epistemologias digitais para o letramento e aprendizagem como tradicionalmente são entendidos e praticados. Isso acontece uma vez que os alunos mediados pelas TIC não têm as mesmas relações com as realidades, regras e procedimentos de formação de conhecimento tradicionalmente estabelecidos. Os professores não podem ignorar tais práticas e considerar que os alunos de hoje estão cada vez mais engajados a outros valores e prioridades.

Os professores precisam reconhecer a importância dos conhecimentos que os alunos trazem ou acabarão perdendo a chance de entender o mundo que os cerca. Neste caso, o *ciberespaço* e sua relação com os *memes* pode contribuir para diminuir a distância entre a escola e a sociedade. O *meme* apresenta um formato, em grande parte, intertextual, e por isso pode ser entendido e utilizado por diferentes pessoas de forma interdisciplinar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzido por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1998, p. 31).

O *meme* ainda possibilita trabalhar com o estudo e a leitura de imagens, uma vez que não é possível produzir e compreender um *meme* sem primeiro, é claro, aprender a interpretar imagens e textos em sua totalidade. É importante salientar que a capacidade de ler imagens está plenamente conectada a competência do educando de ler e interpretar o mundo que o rodeia. A escola não deve se pautar, exclusivamente, em formar alunos habilitados para ler e interpretar textos verbais, assim como a ler imagens e com elas criar conteúdo, mas a criticá-los de forma consciente.

Infelizmente o docente não valoriza o que está ao redor do seu aluno e ainda insiste em transmitir um conteúdo totalmente descontextualizado em sua sala de aula. Ao invés de competir com as tecnologias que cercam os seus alunos, o docente pode usá-las ao seu favor de forma a (re)significar a sua prática e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

É necessário refletir sobre a prática docente no que se refere ao ensino da leitura, da interpretação e compreensão de textos e da produção textual para uma amplitude cada vez mais competente em conteúdos de linguagens. É importante que as escolas promovam uma consciência linguística e discursiva para com a construção e análise de textos na contemporaneidade.

Sendo assim, o professor deve refletir acerca do trabalho com multiletramentos utilizando como possibilidade de prática a criação de *memes*, com a intenção de contribuir com a (re)estruturação de sua atuação pedagógica. Uma das competências que pode ser desenvolvida em sala de aula com os alunos é a de “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”, que consta na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM (2017), sendo possível, a partir dos *memes*, desenvolver com os estudantes as quatro habilidades que contemplam essa competência:

- H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação;
- H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais;
- H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas;
- H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Além disso, evidencio que as diretrizes para a educação básica enfatizam o trabalho com tecnologias, a exemplo da matriz de referência do ENEM, que solicita a importância de entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, 2015).

O ensino da prática textual a partir da utilização do gênero textual *meme* pode despertar o interesse do aluno a diferentes tipos de leitura, aguçando sua criticidade, levando-o a inferir sentido em uma dada situação por meio da linguagem verbal e não verbal. Sendo assim, é preciso repensar o ensino e as formas de como ele tem sido conduzido para verificar se ele atende aos anseios dessa nova geração, que respira tecnologia, e que a todo o momento tem acesso a novas formas de interagir com a realidade e com o mundo que o cerca.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa. Ele está organizado com as seguintes seções: objetivos e caracterização da pesquisa (5.1), contexto de pesquisa (5.2), participantes da pesquisa (5.3), procedimentos de geração de dados (5.4), procedimentos de análise de dados (5.5) e intervenção (5.6).

5.1- Objetivos e caracterização da pesquisa

É sabido que há uma grande insatisfação generalizada por parte dos professores de todas as disciplinas diante o insucesso dos alunos, em qualquer grau de ensino, mediante atividades de leitura, interpretação e produção de textos. Os alunos interpretam mal, apresentam muita dificuldade ao redigir um texto e, na maioria das vezes, não compreendem o que leram ou o que foi produzido por eles mesmos.

Essa realidade é o resultado de um ensino de Língua Portuguesa fundamentado no aprendizado de classes de palavras, na memorização de listas, na repetição de modelos, na decoreba de regras de acentuação, concordância, regência etc, ou seja, um ensino que visa ao ensino de uma gramática descontextualizada e que descarta a possibilidade do aluno aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes.

Segundo Pauliukonis (2014, p. 242 e 243), para um ensino mais produtivo de interpretação, compreensão e produção de texto,

Em vez da prática de se buscar primeiro o significado, o *quê*, finalidade maior do ensino escolar ainda hoje, talvez se deva partir para o enfoque e a análise do *modo* como o texto foi produzido; ou seja, desloca-se do significado original para os efeitos de sentido, a partir do exame das operações e estratégias linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que ele diz* de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam.

Dessa forma, observo que é a partir da interação do aluno com o texto que se é possível ensinar a interpretar e a produzir. O aluno precisa aprender a utilizar as estratégias específicas de produção de sentido que estão presentes nos mais diversos gêneros textuais, pois assim

aprenderá a reconhecer essas estratégias ao se deparar com outros textos e também aprenderá utilizá-las nos textos que for produzir.

Com foco na leitura e na compreensão, na produção textual e na utilização de tecnologias digitais, esta pesquisa buscou promover práticas de leitura e de escrita através da utilização de gêneros textuais, em especial o gênero textual *meme*.

A pesquisa contou com diferentes instrumentos de geração de dados que foram utilizados ao longo e também ao final de todo o processo, a fim de propiciar diferentes olhares sobre o objeto de estudo e possibilitar a interpretação dos significados construídos pelos participantes. Esses instrumentos foram utilizados com o intuito de oferecer subsídios para responder à seguinte questão de pesquisa central:

Qual o impacto de trabalhar o gênero textual *meme* nas aulas de Língua Portuguesa através de atividades de interpretação, compreensão e produção textual?

Em outras palavras, busquei investigar, a partir da visão dos participantes (alunos e eu, professora-pesquisadora), como os alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental aprendem e quais os tipos de atividades os levam a um maior envolvimento nas aulas. Essa investigação contribuiu para o aprendizado de conteúdos específicos do currículo desse ano de escolaridade, assim como também no desenvolvimento da oralidade e de estratégias de argumentação, da ortografia e da pontuação.

Além disso, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Quais as percepções dos alunos sobre as atividades de leitura, interpretação, compreensão e produção do gênero *meme* aqui implementadas?

Que aspectos do currículo de Língua Portuguesa puderam ser trabalhados junto com as atividades de leitura e produção de *memes*?

Dessa forma, pretendi identificar quais ações pedagógicas oportunizaram aos alunos uma aprendizagem mais envolvente e significativa, assim como também busquei apurar quais ações precisam ser revistas e repensadas de forma a garantir um ensino da língua que além de atender às necessidades curriculares, reduza as dificuldades dos alunos em relação ao ato de escrever de acordo com a norma culta.

É possível ensinar o aluno a perceber que há várias possibilidades de significação, que se pode escolher uma delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritariamente e infelizmente, a escola chamada tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma descrição do fenômeno

linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas. (PAULIUKONIS, 2014)

Além disso, pude verificar com quais das atividades propostas adotadas os alunos mais se identificaram, além de identificar quais modelos precisam ser reelaborados, ou quais precisam ser mais trabalhados, favorecendo, assim, um melhor planejamento das atividades futuras.

O trabalho desenvolvido reflete uma pesquisa-ação, pois investiga a minha própria prática pedagógica em relação ao tema estudado, apresentando também uma intervenção, o que permite que aconteça uma investigação em relação aos processos de aprendizagem e a minha prática pedagógica.

Essa intervenção é efetuada pelo professor pesquisador em sua própria sala de aula, com a contribuição do grupo de pesquisa, através de discussões e de seminários. Nesse espaço, questões que surgem na sala de aula são debatidas e encaminhadas, sem que se pretenda fazer um receituário. Assim, o professor-pesquisador introduz ações em sala de aula a partir de sua própria experiência no grupo e retorna com reflexões sobre essas ações novamente para o grupo. (LEFFA, 2006, p.123)

Utilizei essa metodologia de pesquisa porque acredito que seja possível procurar soluções para problemas do cotidiano da sala de aula com a colaboração e participação de toda comunidade escolar, como uma forma de construir sentidos para o ensino-aprendizagem tanto da leitura quanto da produção textual, possibilitando ao professor-pesquisador uma reflexão do seu fazer pedagógico e uma mudança na sua prática.

Acredito que por meio da pesquisa-ação, ao envolver alunos e professores na investigação sobre o ensino-aprendizagem, pensando a realidade deles, suas identidades e formas de construção de saber, ser possível promover um letramento crítico, ou seja, o desenvolvimento de práticas discursivas em que o aluno seja capaz de interagir de forma crítica por meio da utilização da linguagem.

Utilizar essa metodologia trouxe como benefício o fornecimento de contribuições para o ensino, uma vez que ela apresentou subsídios razoáveis para a tomada de decisões, mesmo que, muitas vezes, de caráter provisório. Esse tipo de pesquisa privilegiou não somente a minha participação como professora-pesquisadora, como também a participação dos alunos envolvidos, ampliando o conhecimento de todos sobre o assunto estudado e proporcionando uma transformação no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Baldissera, com base no texto de Lemos (2015, p.77),

Esse tipo de estudo, ao ser desenvolvido pela troca de saberes e experiências, traz contribuições reais e significativas para todos os participantes da pesquisa, pois a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e de ação cria espaços onde as pessoas participam do projeto de atuação organicamente estabelecido.

Ao encontro desse pensamento, Thiollent (1986, p. 14) complementa que

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

Faz-se importante lembrar que toda pesquisa-ação é participativa, mas nem toda pesquisa-participativa é uma pesquisa-ação. A participação das pessoas nas questões investigadas na pesquisa-ação é inquestionavelmente necessária. Já na pesquisa do tipo participativo, em alguns casos, a pesquisa é baseada numa metodologia de observação em que o pesquisador estabelece uma relação comunicativa com os participantes apenas com o intuito de ser mais bem aceito. Dessa forma, a participação ocorre apenas por parte do pesquisador, não havendo realmente uma ação conjunta envolvendo todos os participantes.

Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo no surgimento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas durante todo o processo, ele precisa agir de forma a solucionar as questões durante o decurso da pesquisa. Mas não é a participação do pesquisador que qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (THIOLLENT, 1986)

A participação de todos os envolvidos se faz necessária na situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja envolvimento por parte de todos os participantes na situação, não podendo a presença e a ação do professor-pesquisador substituir a participação dos outros participantes. Nesse sentido, de acordo com Thiollent (1986), é necessário ter bem definida a ação, seus agentes, seus objetivos e obstáculos, bem como a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os participantes da ação. A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

A caracterização de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada e dos vários fatores que devem ser levados em consideração. Primeiramente ela precisa ser organizada para realizar os objetivos práticos de um grupo social de participantes semelhantes e ativos, nesse caso os alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade. O pesquisador, no caso a professora, assumiu os objetivos definidos e orientou a investigação em busca dos resultados almejados.

A pesquisa foi realizada dentro de uma instituição escolar e a atitude da professora-pesquisadora foi de escuta e de tornar claro os vários aspectos da situação sem impor suas concepções próprias. A concepção e a organização dessa pesquisa aconteceram a partir de um planejamento flexível que foi avaliado e repensado durante todo o processo. Nesse planejamento seguiu-se parcialmente uma ordem sequencial no tempo, aparecendo a fase exploratória no início da pesquisa e a divulgação dos resultados ao final. A fase exploratória é o ponto de partida da pesquisa-ação e consiste em se fazer um diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e das eventuais ações. (THIOLLENT, 1986)

Nesse primeiro contato tentei identificar as características e expectativas do grupo participante, bem como outras informações relevantes. Após o levantamento das informações iniciais foi possível traçar os principais objetivos da pesquisa.

As pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. Isto faz parte da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. (THIOLLENT, 1986, p. 66)

A metodologia de pesquisa-ação foi utilizada nessa pesquisa como uma possibilidade inovadora de intervenção na prática docente da própria professora-pesquisadora, uma vez que foi possível agir e rever as ações durante o próprio processo de pesquisa e não apenas apresentar recomendações ao final. Como professora-pesquisadora tive a possibilidade de corrigir e adequar o meu planejamento de acordo com as necessidades observadas e por meio dos diálogos com os alunos participantes.

Tal pesquisa surgiu como uma nova proposta metodológica para o contexto de pesquisa em questão, revelando-se em um estudo em que a construção do conhecimento foi fruto de ações coletivas de todos os participantes por meio de uma relação em que se privilegiou o diálogo e que, conseqüentemente, contribuiu para a transformação de toda a comunidade escolar envolvida, em especial os alunos e a professora-pesquisadora que além de conhecimentos adquiridos, adquiriram mais vontade de aprender.

Além da pesquisa-ação, este estudo também contemplou uma pesquisa de natureza qualitativa, pois durante todo o processo de análise das atividades desenvolvidas não foi enfatizado o quantitativo dos dados e sim a sua qualidade, os seus significados, assim como também as impressões dos alunos e da professora-pesquisadora.

Segundo Minayo (2002, p. 21)

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ele trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (...) O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa constitui-se, principalmente, como um conjunto de práticas que buscam estabelecer diálogos entre os sujeitos envolvidos e buscando responder questões que podem ser descritas ainda que não possam ser quantificadas. Assim, a ação de coletar dados não se torna algo proibido, mas sim um processo contínuo construído em conjunto e com a análise e, a qualquer momento, novos dados podem ser acrescentados ao estudo.

A pesquisa qualitativa está baseada em um processo de trabalho em forma de espiral denominado Ciclo de pesquisa, ou seja, um trabalho que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. De forma prática o trabalho com a pesquisa qualitativa é dividido em três partes ou etapas: fase

exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental. (MINAYO, 2002)

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para organização da pesquisa. É o tempo dedicado para a definição e delimitação do objeto, o desenvolvimento teórico e metodológico, a construção das hipóteses, a escolha e a descrição dos instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar no cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha da amostra qualitativa. Já o trabalho de campo baseia-se em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os participantes, levantamento de material documental e outros. A terceira e última etapa consiste na análise e tratamento do material empírico e documental, ou seja, consiste na análise das atividades que foram aplicadas. (MINAYO, 2002)

Há três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa defendida por Neves (1996): a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. A pesquisa documental é concebida pelo exame de materiais que ainda não receberam tratamento ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico e os documentos por serem uma fonte não-reativa são propícios para o estudo de longos períodos de tempo. Já o objeto do estudo de caso é a análise profunda de uma unidade de estudo visando uma verificação detalhada de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação. O método etnográfico tem se destacado como um dos mais importantes e utilizados. Esse método assume um caráter diferenciado na medida em que está mais ou menos marcado pela visão do todo, pela preocupação com o significado e conforme o estudo ele pode pender mais para o diagnóstico ou para a explicação dos fenômenos. (NEVES, 1996)

Como o interesse desta pesquisa foi o de investigar como ocorre a aprendizagem de alguns conteúdos de Língua Portuguesa, em especial, a compreensão e a produção textual, a ortografia e a pontuação, a partir da utilização do gênero *meme* e por meio de atividades mediadas por tecnologias digitais, o caminho, a partir da vertente etnográfica, mostrou-se uma alternativa metodológica adequada. A interação entre a professora-pesquisadora e os alunos, bem como a investigação por meio da observação e interpretação dos sujeitos participantes orientou o estudo e buscou entender melhor o cenário sociocultural no qual os alunos estavam envolvidos.

A partir da descrição do contexto analisado e da investigação realizada e vivenciada pelos sujeitos envolvidos, busquei compreender melhor os significados dos resultados adquiridos e pude conhecer melhor o espaço de aprendizagem e os indivíduos envolvidos. Além disso, também pude redescobrir o meu fazer pedagógico através das constantes avaliações realizadas durante o desenvolvimento das atividades. Assim pude repensar a minha prática, enquanto professora de Língua Portuguesa, e colocar em prática ações com o objetivo de melhor preparar meus alunos para enfrentar os desafios relacionados à leitura e à escrita da sociedade contemporânea.

5.2 - Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma do sétimo ano de escolaridade do colégio Estadual Buarque de Nazareth, localizado no município de Itaperuna, no interior do estado do Rio de Janeiro. A escola oferece o Ensino Regular e a modalidade de Jovens e Adultos, conta com um quantitativo de 70 funcionários e atende a aproximadamente 600 alunos provenientes do grupo vulnerável, segundo a classificação do governo SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos) adotado pela Abep (Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas) em 2014. Em sua maioria, residem em bairros da periferia da cidade e na zona rural.

Hoje a escola apresenta uma infraestrutura considerável em termos de espaço físico, equipamentos e localização geográfica, possui sede própria disposta em dois grandes pavimentos e uma ala. No pavimento de cima, constam 7 salas de aula amplas e climatizadas, biblioteca (sala de leitura), 1 laboratório de informática, 01 sala multimídia, almoxarifado, sanitários feminino e masculino. No pavimento térreo constam 8 salas de aula amplas e climatizadas, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 sala da agente de pessoal, 01 laboratório de Ciências, 01 sala de Artes, almoxarifado, 1 refeitório, 1 sala do Programa Mais Educação, 1 despensa, 6 banheiros femininos e masculinos (adaptados para Portadores de Necessidades Especiais), 1 sala da secretaria, 3 quadras de esportes sendo 1 coberta, 2 cozinhas, 1 portaria, jardins, áreas livres e estacionamento de bicicletas. Todo o espaço da escola (interno e externo) é monitorado por sistema de segurança com câmeras.

A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) com alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), alunos do ensino Médio (Regular) e o Novo

Ensino para Jovens e Adultos (NEJA). A escola oferece, ainda, o projeto Mais Educação com atividades de Judô, Teatro e reforço em Língua Portuguesa e Matemática.

No prédio, as salas de aula são bem arejadas e com as carteiras em bom estado, uma vez que foram trocadas recentemente, os quadros estão um pouco arranhados, mas nada que atrapalhe o desenvolvimento das aulas. As paredes de algumas salas foram recentemente pintadas, mas as portas das salas ainda estão rabiscadas.

Os recursos técnicos e pedagógicos que contribuem para dar consecução às atividades educacionais e administrativas são: 3 aparelhos de televisão, 2 vídeos cassetes, 3 DVDs, 02 retroprojetores, 10 computadores na administração 10 computadores no laboratório de informática com internet, 1 aparelho de som, 2 máquinas de xerox.

Os alunos que participaram da pesquisa são alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental do turno da tarde que chegaram à escola no ano de 2016 para cursar o 6º ano de escolaridade. O colégio recebe um público oriundo de diferentes escolas do município e que estão localizadas em diferentes regiões da cidade. Sendo assim, apresenta alunos com perfis bem diversificados e realidades bem distintas quanto à organização familiar, ao nível de aprendizado, ao nível de conhecimento formal, à aquisição do conteúdo, à habilidade leitora e à produção escrita.

Fui professora das turmas quando os alunos chegaram à escola em 2016 e pude ver bem de perto e na prática o nível de leitura e escrita de cada um. Os alunos apresentavam dificuldades bem dissemelhantes para a idade que estavam e o ano de escolaridade ao qual cursavam. O fato de ter trabalhado com os alunos durante todo um ano letivo me fez conhecer a realidade da produção leitora e escrita de cada um. O não gostar de ler e escrever ou o escrever por mera obrigação, a dificuldade de compreensão dos textos e a realização das atividades sem nenhum prazer me incomodava muito. Eu precisava encontrar um caminho que me ajudasse a mudar essa realidade. Pensava que poderia fazer algo que despertasse neles uma mudança de postura, um envolvimento em relação à prática da leitura e da escrita e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa em relação à Língua Portuguesa.

Observando os alunos nas aulas, percebi o quanto eles ficavam conectados ao celular e à Internet e o quanto o uso de tecnologias poderia facilitar a aprendizagem. Sendo assim, pensei no gênero textual *meme* por ser atual e estar tão presente na vida dos alunos, despertando interesse e, além disso, devido as suas características, poder contribuir para a promoção do desenvolvimento de um leitor crítico, ou seja, um leitor que adquire a habilidade de usar as

leituras que já possui relacionando-as às leituras do mundo afora e construindo novos significados, bem diferente do ato de apenas decodificar uma mensagem.

Segundo Freire (1989, p. 13) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente.” Entendo, então, que a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo; gera-lhe dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão lidas e relidas.

Desta forma, almejei a possibilidade de poder incentivar a leitura e a interpretação de diferentes textos, a prática da escrita e a aprendizagem da norma culta através da utilização do gênero textual *meme*, das tecnologias, da Internet e de propostas que privilegiassem a vivência dos meus alunos, ampliando assim suas possibilidades de expressão e o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, contribuindo para o crescimento desses seres em sua plenitude.

A minha prática, enquanto professora de Língua Portuguesa da escola, pauta-se em tentar atribuir significado aos conteúdos propostos pelo currículo mínimo fazendo uso da gramática sempre como apoio às demandas de comunicação.

O Colégio Estadual Buarque de Nazareth é norteado pela ideia de que as práticas pedagógicas na avaliação estão em conformidade com importantes pilares destacados na Legislação dos Direitos e Bases da Educação e atua com uma avaliação contínua que serve como instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem do discente.

Posto isso, o aluno é avaliado através de diferentes instrumentos (provas, trabalhos, simulados, pesquisas, relatórios etc.), mas também em suas atividades diárias nas quais o professor observa e identifica o desenvolvimento de cada um no que se refere à aprendizagem como um todo.

5.3 – Participantes da pesquisa

Atuo como professora desde a adolescência e leciono em escolas públicas e privadas há 13 anos. Estou na escola que participou da pesquisa há quase 4 anos e tenho um ótimo relacionamento com os funcionários e alunos.

Sou graduada em Letras/ Língua Inglesa, cursei Normal Superior e sou pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Atualmente eu leciono Língua Portuguesa para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental escolaridade e para a NEJA IV do Colégio Estadual Buarque de Nazareth, além de atuar como professora e diretora de uma escola do Campo do mesmo município que atende desde o maternal até ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os alunos que participaram da pesquisa apresentaram a autorização dos responsáveis, que assinaram um termo de consentimento de participação da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida. O caráter ético e sigiloso da pesquisa assegurou a preservação do anonimato dos alunos durante todas as etapas da pesquisa e durante a exibição dos resultados para a comunidade escolar.

As imagens e a voz poderão ser editadas pela pesquisadora e exibidas em publicações, divulgações acadêmicas, festivais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na internet, fazendo constar os devidos créditos.

5.4 – Procedimentos de geração de dados

O que é mais significativo para o planejamento? O que o aluno precisa para ler e escrever bem e com segurança? Quais as estratégias mais adequadas a fim de sensibilizar o meu aluno para uma determinada leitura, interpretação, compreensão e produção de texto? Como avaliar o que os meus alunos leem e escrevem?

Pesquisas inseridas no paradigma qualitativo têm adotado métodos etnográficos de geração de dados, seguindo uma tradição metodológica que conta com variados instrumentos a serem selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Diferentes instrumentos foram utilizados na geração de dados ao longo da pesquisa, a fim de propiciar diferentes olhares sobre o objeto de estudo e possibilitar a interpretação dos significados construídos pelos participantes. Nesta seção descrevo os instrumentos que foram utilizados na geração dos dados, a saber: observação e registro em áudio, questionários, relatos informais, documentos e diário de pesquisa.

Com a intenção de melhor conhecer o contexto de investigação e também apresentar a minha perspectiva sobre o mesmo, a observação foi um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa e por meio dela pude registrar não somente o comportamento verbal, mas também o

comportamento não verbal dos participantes, bem como diferentes reações durante a execução das diferentes etapas da pesquisa.

Nesta pesquisa, a observação aconteceu de outubro a dezembro de 2017 durante as aulas semanais de Língua Portuguesa com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Além de observar e fazer anotações sobre aspectos relevantes para a pesquisa, com o meu *smartphone* gravei em áudio todas as aulas a fim de poder resgatar mais facilmente as falas dos participantes (alunos e professora-pesquisadora) e identificar aspectos relevantes durante a realização de todas as etapas da pesquisa.

Foram realizados dois questionários com os alunos participantes, um no momento inicial da pesquisa e outro no momento final. Ambos foram elaborados com o *Google Drive* (www.google.com/drive). O questionário inicial foi aplicado antes da realização das atividades para traçar o perfil dos alunos-participantes. Após a elaboração do questionário enviei um link para que os alunos pudessem responder o questionário em seus próprios celulares e *tablets*. Com base nas questões levantadas, pude aplicar minha proposta de ação utilizando o gênero textual *meme*, diferentes tecnologias (computadores, data-show, gravadores e celulares), e um aplicativo para celular de criação de *memes*.

O questionário final seguiu os mesmos parâmetros de elaboração e aplicabilidade do primeiro, mas este teve como objetivo verificar os pontos positivos e negativos em relação às atividades aplicadas que envolveram tecnologias, a internet e os *memes*. Além disso, identificar possíveis aprendizagens em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, a leitura e compreensão de textos, a produção textual voltada para a utilização da norma culta, bem como o interesse e participação dos alunos nas atividades propostas.

Os relatos informais foram coletados durante todo o processo de aplicação das atividades, como, por exemplo, comentários involuntários e espontâneos dos alunos registrados através de conversas. Durante todas as etapas da pesquisa foi utilizado um caderno para registro das principais colocações e participações dos alunos e da professora-pesquisadora e, assim, ser possível analisar a participação, o envolvimento e os resultados com mais riqueza de detalhes.

Além dos questionários e dos relatos informais, tem-se ainda os documentos gerados pela própria professora-pesquisadora, que são as atividades que foram aplicadas, bem como o *power points* também elaborados e aplicados pela professora-pesquisadora durante algumas das atividades desenvolvidas.

Por fim o diário da professora-pesquisadora que contém os relatos do desenvolvimento de todas as atividades propostas. A cada atividade em sala de aula foram realizadas anotações a partir da minha observação. Meus relatos destacam não só a interação dos alunos uns com os outros, mas também minhas impressões em relação à interação dos alunos com o conteúdo, isto é, as atividades propostas.

Antes de prosseguir para a próxima seção, e para maior clareza quanto aos instrumentos de geração de dados empregados nesta pesquisa, apresento uma tabela que expõe, de forma esquemática, esses instrumentos e seus objetivos no contexto da pesquisa, o momento em que os dados foram gerados e quais participantes estavam envolvidos.

Quadro 2: Instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa e respectivos objetivos

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS		
INSTRUMENTO	ETAPA	OBJETIVO
Observação e registro em áudio	Durante o período de observação (outubro a dezembro de 2017)	Conhecer o contexto investigado e poder resgatar as falas de todos os participantes da pesquisa.
Questionário inicial	Antes da aplicação das atividades	Traçar o perfil dos alunos-participantes. Identificar as necessidades dos participantes. Identificar o nível de conhecimento acerca do gênero textual <i>meme</i> e das tecnologias que serão utilizadas. Ter acesso às perspectivas dos alunos-participantes sobre o estudo com o gênero textual <i>meme</i> e a utilização de tecnologias em sala de aula.
Relatos informais	Durante a aplicação das atividades	Analisar o comportamento dos alunos e o desenvolvimento das atividades. Avaliar o interesse ou a falta de interesse durante a realização das tarefas. Registrar comentários involuntários e espontâneos acerca da pesquisa. Identificar o perfil de interação dos alunos-participantes.
Documentos	Durante a aplicação das atividades	Caracterizar as atividades elaboradas e aplicadas pelo professor-pesquisador.
		Obter a avaliação da metodologia utilizada na aplicação das atividades sob a percepção dos alunos. Identificar percepções dos participantes

Questionário final	Após a aplicação das atividades	quanto ao uso do gênero textual <i>meme</i> e das tecnologias envolvidas. Identificar as atividades que foram mais populares entre os alunos participantes. Identificar as atividades que não alcançaram os objetivos propostos.
Diário de pesquisa	Ao longo da pesquisa	Possibilitar a visão da professora-pesquisadora em relação à observação durante toda a pesquisa. Identificar possíveis mudanças na prática pedagógica da professora-pesquisadora.

5.5 – Procedimentos da análise de dados

A análise dos dados privilegia a abordagem qualitativa na interpretação dos dados gerados por meio dos diferentes instrumentos descritos na seção anterior. A abordagem quantitativa poderá ser utilizada durante a análise das questões fechadas nos questionários, tanto o inicial, quanto o final, ao traçar o perfil dos participantes, a fim de identificar interesses e necessidades principais e também com o objetivo de ter um panorama geral da avaliação da experiência de aprendizagem.

Primeiramente, analisei o questionário inicial elaborado com o *Google Drive*, que foi realizado na primeira etapa da pesquisa com o objetivo de identificar o perfil dos alunos-participantes. A partir desta análise, conheci um pouco melhor, por exemplo, os hábitos de acesso à *Internet*, o conhecimento prévio acerca das tecnologias utilizadas e do gênero textual a ser estudado: o *meme*. Com base nessas informações, pude direcionar melhor as minhas futuras ações.

Para a implementação das ações da pesquisa que foi realizada, fiz um planejamento detalhado do que foi feito em cada aula e precisei utilizar 16 tempos de aula para desenvolver o plano de ações com a turma de 7º ano do Ensino Fundamental. No capítulo apresentado após o capítulo de Metodologia de Pesquisa, pude descrever cada uma dessas aulas, destacando as atividades elaboradas e estratégias adotadas para a referida etapa da pesquisa-ação.

Nas primeiras aulas, explorei o gênero textual *meme*, apresentando diversos modelos do texto fazendo uso de recursos tecnológicos como o data show e um retroprojetor para apresentar em diferentes épocas e para fomentar as discussões em sala de aula. Ao longo das aulas, várias atividades foram propostas para que os alunos analisassem o gênero *meme*, desde a identificação de suas principais características, passando por exemplos de diversos textos desse gênero que contemplem o tema escolhido, até a produção de *memes* por meio de um aplicativo para celular. Vale destacar que as atividades propostas visaram o desenvolvimento de leitores e escritores mais críticos. Nas últimas aulas, os alunos apresentaram suas produções, encerrando a discussão do tema de forma mais aprofundada e de modo a estabelecer possíveis relações entre o que foi debatido em sala e a realidade vivida por eles.

Após a etapa de atividades, como último instrumento de geração de dados, foi realizado um questionário final com os alunos para se fazer uma possível avaliação das atividades que foram desenvolvidas. Nessa última etapa, almejei uma autorreflexão por parte dos alunos, esperando que eles registrassem informações como, por exemplo, suas emoções, opiniões, pontos positivos e negativos observados ao longo da pesquisa.

A partir dos dados gerados, foi possível interpretar as informações e tirar conclusões, verificando os desdobramentos do plano de ações proposto por mim e o que eventualmente precisa ser aperfeiçoado para ações futuras.

6 - LEITURA, ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MEMES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da presente pesquisa, ou seja, as perspectivas dos participantes (alunos e professora-pesquisadora) a respeito das atividades que envolveram a compreensão e a produção de *memes*. Para melhor apresentação dos dados, este capítulo foi organizado em três seções: análise da primeira etapa e do questionário inicial (6.1); análise das aulas e das atividades aplicadas (6.2); análise do questionário final (6.3).

6.1 - Análise da primeira etapa e do questionário inicial

A primeira etapa da pesquisa foi realizada a partir da apresentação aos alunos do termo de consentimento livre e esclarecido (cf. Apêndice A) que eles levaram para casa para que os responsáveis pudessem ficar cientes da pesquisa e autorizassem seus filhos(as) a participarem da mesma. No termo constam o tema da pesquisa, assim como os seus objetivos, além de deixar registrado que a identidade dos alunos participantes não será revelada em futuras apresentações relacionadas ao estudo.

A professora-pesquisadora explicou do que se tratava a pesquisa para os alunos, como seriam realizadas as tarefas, falou da importância da participação deles para o estudo que estava começando a ser desenvolvido, da seriedade e do compromisso com que deveriam realizar as tarefas e deixou claro que não esperava por respostas prontas, ou qualquer tipo de participação monitorada ou mecânica da parte deles. A produção, assim como qualquer outra, mostra resultados positivos e negativos e esses resultados são importantíssimos para a construção do aprendizado da leitura, da compreensão de textos, da produção textual de acordo com a norma culta e para um (re)pensar da prática pedagógica dos profissionais dessa área.

Logo após a entrega do termo foi realizada a aplicação de um questionário (cf. Apêndice B) elaborado com o *Google Drive* (www.google.com/drive) e que foi aplicado antes da realização das atividades. Tanto os alunos quanto a professora-pesquisadora nunca haviam respondido ou elaborado algum tipo de questionário que tivesse esse formato.

A aprendizagem envolvendo a tecnologia começou nesse momento da pesquisa, pois a professora teve de aprender a utilizar essa nova ferramenta para só depois deixar que seus alunos tivessem acesso a ela. Com o questionário pronto e testado, os alunos receberam um

link em seus *smartphones* e responderam às perguntas as quais tinham o objetivo de ajudar a montar um perfil do grupo participante do estudo. Os alunos que não possuíam celulares utilizaram os celulares dos amigos e, assim, toda a turma conseguiu realizar essa etapa de forma bem tranquila e empolgada.

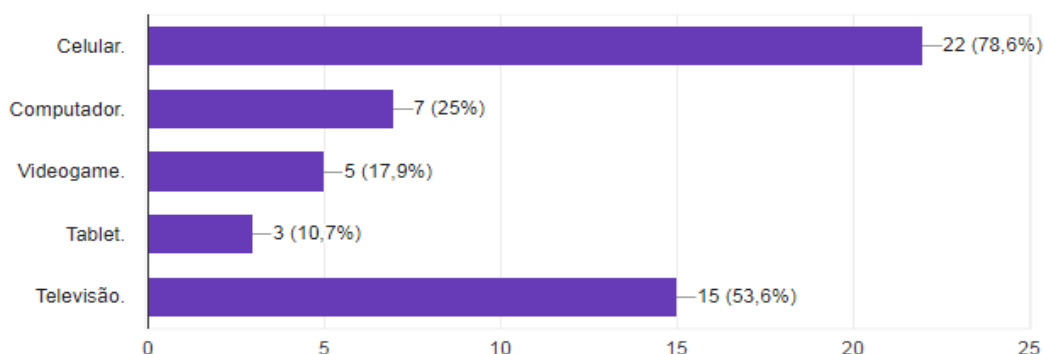
Dos 28 alunos matriculados nessa turma de 7º ano, 20 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino. Eles apresentam uma faixa etária bem diversificada com idades que variam dos 12 aos 16 anos. A maior parte dos alunos está entre a faixa etária de 12 e 13 anos, isso significa que a maior parte dos participantes está cursando o ano de escolaridade correspondente a sua idade e apenas 5 estão atrasados em relação aos estudos.

A primeira pergunta do questionário era para a professora-pesquisadora saber quais tecnologias os alunos achavam indispensáveis na vida deles e para isso eles selecionaram as que eles mais utilizavam em seu dia a dia. A resposta já era esperada. Mas, o gráfico a seguir comprova que o celular com 78,6% dos votos é a ferramenta tecnológica mais usada entre eles, ganhando até mesmo do computador que ficou em terceiro lugar com 25% dos votos. Percebemos com essa análise que o videogame que teve 17,9% dos votos, que em outras épocas sempre foi um brinquedo tão desejado entre os adolescentes, agora perdeu espaço, uma vez que no próprio celular é possível baixar e jogar diferentes tipos de jogos. Por último ficou o *tablet* com 10,7%, que eu considero ser um aparelho ainda inacessível para os alunos devido ao seu custo e a sua pouca utilidade perante os demais aparelhos.

Figura 14: gráfico das tecnologias indispensáveis

3. Você já parou para pensar quais são as tecnologias indispensáveis na sua vida? Marque as que você mais utiliza em seu dia a dia.

28 respostas



Quanto ao acesso semanal à internet, pude perceber que a grande maioria da turma está conectada à rede, pois dos 28 alunos participantes, 21 deles afirmaram acessar durante cinco

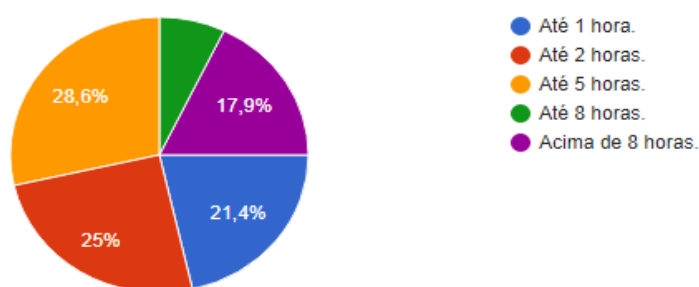
ou mais dias da semana, 4 alunos registraram acessar durante três ou quatro dias e apenas 1 aluno respondeu que utiliza durante um ou dois dias. Apenas 2 alunos registraram não utilizar a internet em dia algum.

O tempo dedicado às atividades que envolvem o uso da internet também é bem significativo, seja realizando alguma pesquisa, baixando ou jogando online, se comunicando via alguma rede social. O gráfico a seguir nos mostra que de uma forma ou de outra a internet está mesmo presente nas atividades diárias dos alunos, pois a maior parte da turma utiliza a internet por mais de uma hora diária.

Figura 15: gráfico do tempo médio de acesso à internet por dia

5. Em média, quanto tempo por dia você gasta acessando a internet?

28 respostas



A utilização da internet acaba sendo maior nas residências dos próprios alunos, pois 85,7% das respostas mostraram que é de casa que acontece o maior acesso. Logo em seguida estão os aparelhos móveis que correspondem 39,3% da utilização dessa internet. Por último e empatado com 3,6% cada um estão a *lan house*, a internet roteada e a internet através dos créditos.

E o que os alunos tanto fazem na internet? Essa pergunta foi fácil de ser respondida por eles, uma vez que é notório que eles acessam à rede para lazer e entretenimento. Essa opção ficou em primeiro lugar com 89,3% das respostas. Em segundo lugar ficou a opção estudo que obteve 57,1% e em terceiro com 39,3% a opção comunicação. Os alunos demonstraram bastante interesse em utilizar a internet para se divertir e passar o tempo, mas também demonstraram utilizá-la para fins escolares, seja uma pesquisa ou uma leitura.

Durante certo tempo eu já vinha observando uma grande utilização dos celulares durante as aulas. Mas não sabia, ao certo, quais dos alunos possuíam o aparelho, uma vez que a utilização do mesmo, até então, não era permitida durante as aulas. Essa observação foi

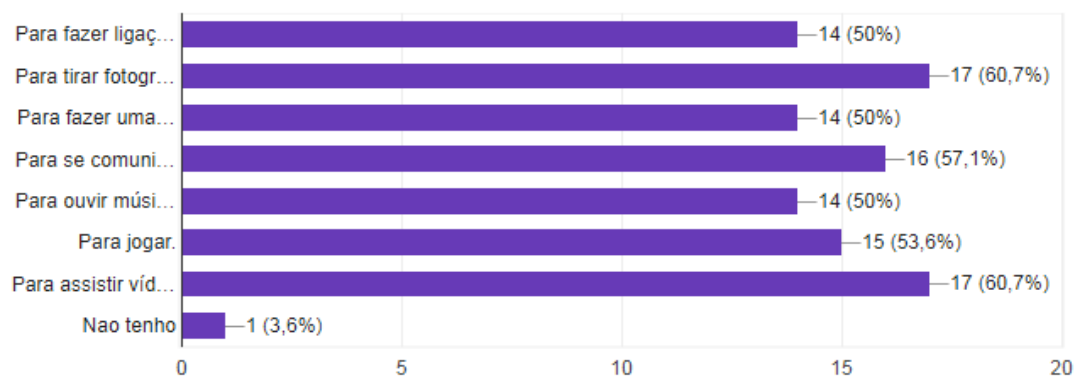
muito importante para que eu quisesse trabalhar mais com tecnologia nas minhas aulas. Utilizar as ferramentas tecnológicas ao meu favor e a favor da aprendizagem. Após responderem a essa pergunta eu pude comprovar que a maioria dos alunos possui celular, pois 20 alunos responderam que possuíam um aparelho, 5 responderam não possuir e 3 alunos responderam que mesmo não possuindo o aparelho telefônico acabavam por utilizar o do responsável.

A utilização do celular seja na escola ou fora dela já é uma realidade mais que comprovada. Mas, essa tecnologia teria quais finalidades para os alunos a ponto de eles estarem a todo instante com essa ferramenta por perto? A partir do gráfico a seguir observamos que eles utilizam os seus aparelhos telefônicos de diversas formas, mas as mais utilizadas foram tirar fotografias e assistir a vídeos que ficaram com 60,7% dos votos. A comunicação por meio de aplicativos veio logo depois com 57,1% e a utilização do aparelho para jogar ganhou 53,6%. Ficando empatada a utilização para fazer ligações e para ouvir músicas com 50%.

Figura 16: gráfico sobre a finalidade do uso do celular

9. Para qual finalidade você utiliza o celular? (Mais de uma alternativa)

28 respostas



Após conhecer melhor as experiências dos alunos em relação à utilização das tecnologias e da internet era preciso analisar o que eles sabiam a respeito dos *memes*. Após a pergunta “Você sabe o que é um *meme*? Em caso afirmativo explique com as suas palavras.” 11 alunos responderam de imediato não saber do que se tratava. Dos 17 alunos que responderam sim as explicações foram as mais diversas, mas a maioria delas foi se referindo a ser algo engraçado seja uma foto, um vídeo, uma brincadeira, uma informação que era repetida na internet.

Dentre as explicações eu percebi que alguns alunos tinham noção do que se tratava ser um *meme*, mas eles não conseguiam explicar e percebi também que alguns alunos utilizaram a internet para ajudar a elaborar uma definição. Mesmo eles não conseguindo explicar o conceito do termo *meme* ou mesmo eles ainda não entendendo o que esse conceito significava na prática, muitos alunos afirmaram compartilhar esse tipo de texto.

Dentre os suportes utilizados para o compartilhamento dos *memes*, o mais votado foi o *Facebook* com 78,6% dos votos, em seguida o *WhatsApp* com 60,7% e por último o *Instagram* com 3,6%. Apenas um aluno respondeu não ter nunca compartilhado um *meme* em nenhum dos suportes citados.

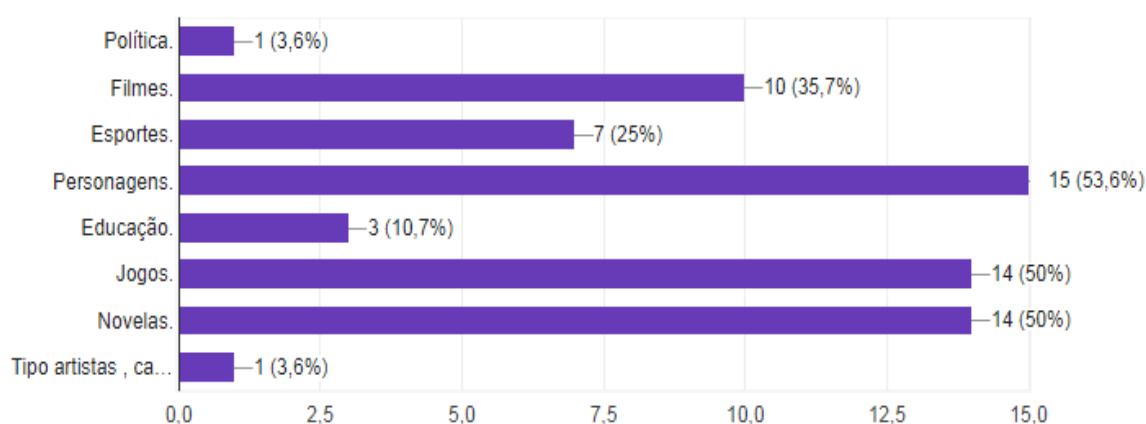
O *Facebook* foi o campeão dos compartilhamentos dos *memes*. Mas a partir do gráfico a seguir podemos perceber que os alunos compartilham *memes* de assuntos variados. Desde assuntos que envolvem política até os assuntos que envolvem personalidades famosas. Mas os mais compartilhados são os relacionados a algum personagem conhecido, sobre alguma novela que esteja no ar e fazendo sucesso e também relacionados a jogos.

Figura 17: gráfico sobre os conteúdos que mais despertam interesse nos *memes*

13. Quais conteúdos relacionados aos memes mais lhe desperta interesse? (Mais de uma alternativa)



28 respostas



Por fim, os alunos foram questionados sobre de que forma as tecnologias e a internet poderiam contribuir nas aulas de Língua Portuguesa. Todos os alunos, sem exceção, afirmaram que tanto o uso de tecnologias quanto o uso da internet na sala de aula ajudariam na aprendizagem.

Além das ferramentas e da internet se tornarem um atrativo para as aulas, deixando os alunos mais animados e interessados elas também seriam importantes durante a realização de alguma pesquisa, ou para eles tirarem alguma dúvida relacionada ao conteúdo. Afirmaram também que poderiam usar aplicativos ou jogos para fixação de conteúdos e que tais ferramentas ajudariam na escrita das palavras de acordo com a norma culta, além de colaborar para o não esquecimento do material da aula em casa.

O envolvimento durante as aulas seria muito maior, o que foi comprovado pela simples utilização desse aplicativo em que eles puderam utilizar os aparelhos celulares e a internet durante a aula. As tecnologias e a internet fazem parte da vida dos nossos alunos. Precisamos aprender a utilizar essas ferramentas em prol da educação e da aprendizagem de forma geral.

6.2 – Análise das aulas e atividades aplicadas

Nesta seção apresentarei as conclusões e observações relacionadas a cada uma das aulas e atividades que foram aplicadas no decorrer da pesquisa. E para uma melhor organização elas foram separadas em outras subseções a conferir: O que são *memes*? (6.2.1); Atividade 01: a violência em questão (6.2.2); Atividade 02: “A força de um querer” (6.2.3); Atividade 03: “Thifany, desce daí!” (6.2.4); Atividade 04: Criação de *memes* a partir de notícias (6.2.5); Atividade 05: Criação de *memes* a partir de outros memes (6.2.6).

6.2.1 – O que são *memes*?

Após a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido e da realização do questionário inicial, a professora-pesquisadora deu início às atividades relacionadas ao gênero textual *meme*. Para a primeira aula, a professora-pesquisadora elaborou um *power point* conceituando os *memes* e as suas características, levou a turma para a sala multimídia e mostrou alguns exemplos dos mais antigos até alguns atuais e também revelou através de vídeos como funciona o processo de criação e quem está por trás de vários dos *memes* conhecidos por eles.

Iniciei a aula com o primeiro *slide* (cf. Apêndice C) fazendo a pergunta aos alunos “O que são *memes*?” e deixei que eles falassem se sabiam do que se tratava ou não. A maior parte

da turma disse que conhecia e sabia do que se tratava, alguns ficaram inseguros em afirmar e poucos confirmaram que não conheciam. Dos alunos que afirmaram saber o que são *memes*, teve um que conseguiu identificar no próprio slide a presença desse tipo de texto. A imagem foi colocada de propósito, pois seria uma das formas de perceber o conhecimento prévio da turma.

O segundo *slide* (cf. Apêndice D) veio confirmar uma suposição da professora-pesquisadora: os alunos teriam dificuldade ou não saberiam conceituar esse gênero textual. Dos alunos que afirmaram saber e conhecer os *memes* poucos conseguiram dar alguma explicação. Alguns tentaram utilizando como base de resposta “aquelas imagens engraçadas da internet”, mas a maioria disse que não sabia explicar. O próprio slide brinca com essa questão de os alunos não conseguirem explicar o que é um *meme* e, para isso, foi utilizado um *meme* como ilustração.

Após as colocações dos alunos, mostrei o terceiro *slide* (cf. Apêndice E) que trazia uma explicação a respeito do que são os *memes*. A partir desse slide, os alunos conseguiram se situar melhor e a maior parte da turma confirmou saber do que se tratava e que via muitos *memes* na internet. Alguns falaram que já haviam visto, mas não sabiam que “aquilo tinha um nome especial”. Além disso, questionei se eles sabiam o que significava a palavra “viralização” ou “viral” e um aluno respondeu que “é algo que todo mundo vê”.

Nos *slides* de número quatro, cinco e seis (cf. Apêndice F, G, H) coloquei alguns exemplos de *memes* com a intenção de verificar se os alunos conheciam ou não e se sabiam explicar alguma coisa sobre eles. Fui mostrando um *meme* de cada vez para ir registrando as reações e os comentários. O primeiro *meme* “Já acabou Jéssica” gerou risos e eles logo foram contando que aquele *meme* havia sido criado a partir de um vídeo que circulou na internet. O *meme* “Quem é essa aí, papai?” foi o próximo a ser mostrado e logo foram reconhecendo e relatando a atitude da cantora Ivete Sangalo que levou a criação do *meme*. Houve um aluno que lembrou que esse *meme* virou até estampa de camiseta. Ao mostrar o *meme* “Para a nossa alegria”, os alunos não resistiram e começaram a cantar e a repetir “Para nossa alegria”.

Ao mostrar o *meme* do “Cremoso”, risos não faltaram e logo foram falando “Olha o cremoso!!”. O *meme* do Compadre Washington que eu imaginava que eles não reconheceriam, me enganai. Eles afirmaram conhecer, pois passava bastante nos comerciais da televisão. O último *meme* mostrado nesse slide foi o “Olha elaaa!” e todos se lembraram dessa frase que ficou marcante depois de um dos participantes do programa Big Brother Brasil ter falado e logo assim ter viralizado.

Logo em seguida, foram apresentados mais dois *memes* bem comuns de serem trocados em mensagens do aplicativo *WhatsApp*. Ao serem questionados sobre a relação entre a linguagem verbal e não-verbal, os alunos tentaram, sem nenhum problema ou receio, explicar o que eles entendiam dos *memes* apresentados.

Após conversarmos sobre todos os exemplos apresentados, ficou mais fácil dos alunos compreenderem o conceito da palavra *meme* e com a ajuda do slide de número sete e oito (cf. Apêndice I e J), eles, com as próprias palavras, também descreveram o que haviam entendido, assim como também conseguiram identificar as características apresentadas no slide de número oito.

Após a definição do conceito e um melhor entendimento das características desse tipo de texto, o *slide* nove (cf. Apêndice K) trouxe um vídeo que além de explicar um pouco mais a respeito do que são os *memes*, apresentou também os seis primeiros *memes* que mais marcaram a internet. Os *memes* antigos exibidos foram: “Dancinha do bebê”, “Nozes”, “Gatos”, “A toupeira”, “Chuck Norris” e “Stars Wars”. Após a apresentação do vídeo os alunos foram questionados se já haviam visto algum dos *memes* apresentados e alguns poucos alunos reconheceram três deles: o da toupeira, o da dancinha e o do gatinho.

Em seguida, no *slide* dez (cf. Apêndice L), foi apresentado outro vídeo, esse, mostrando sete dos *memes* que ficaram bem conhecidos durante o ano de 2017. Foram eles: “Eu sou o Douglas”, “Hood documentar”, “Raiz x Nuttela”, “Despertar da consciência”, “Professor Otávio”, “Vin Diesel” e “Irineu”. Dos *memes* apresentados os alunos reconheceram todos, mostrando estarem bem familiarizados com o gênero em questão.

Para finalizar, perguntei aos alunos se eles sabiam quais eram as pessoas que estavam por de trás dos *memes*, como funcionava, como era o processo de criação e eles, à princípio, não souberam responder. Apresentei, então, um último vídeo do *slide* onze (cf. Apêndice M) que foi exibido num programa da Rede Globo que deu detalhes do que são *memes*, mostrou uma entrevista com um especialista sobre o assunto e mostrou de perto uma oficina de criação de *memes*, além disso, os alunos puderam ver como é o dia a dia de uma das pessoas que trabalha com criação de *memes*.

Ao final da aula, percebi que os alunos gostaram de conhecer um pouco mais sobre os *memes*, se divertiram com os exemplos que foram mostrados e demonstraram interesse em trabalhar com esse gênero textual. Percebi que os *slides*, assim como os vídeos ajudaram a ativar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre esse assunto, assim como também serviram para instigá-los. Algumas perguntas surgiram como “Vamos aprender a

fazer *memes*?”, “Vamos poder usar o celular?”, confirmando que o uso de novas ferramentas tecnológicas em conjunto com a utilização de novos gêneros textuais podem sim despertar o interesse dos alunos, além de motivá-los a querer aprender mais.

6.2.2 - Atividade 01: a violência em questão

Na aula seguinte, os alunos já haviam adquirido algum conhecimento a respeito do gênero textual *meme* e, este, já não era mais algo desconhecido para aqueles que haviam tido pouco ou nenhum contato com esse tipo de texto, até então. Novamente os alunos foram encaminhados para a sala multimídia, pois lá teria como exibir da melhor forma as imagens e vídeos que seriam trabalhados.

Vale destacar que todas as atividades aplicadas, a partir dessa primeira que foi analisada, foram elaboradas seguindo a proposta de Silva apud Santos, Riche e Teixeira (2016) que defende a ideia de que para se trabalhar o texto, as atividades elaboradas devem seguir um princípio. Princípio este que foi cumprido pela professora-pesquisadora e aos quais se denominam em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais.

O objetivo da primeira aula foi o de trabalhar a temática da violência e ao mesmo tempo verificar como os alunos utilizariam a linguagem oral, se conseguiriam utilizar estratégias de argumentação e se conseguiriam relacionar a linguagem verbal com a não verbal. Além disso, a professora-pesquisadora analisaria a ortografia e a pontuação utilizada por eles para a partir daí elaborar atividades para trabalhar esses aspectos.

Para essa aula, os alunos foram divididos em grupos de 4 e como atividade pré-textual (cf. Apêndice N) foram convidados a pensar sobre a violência em seus diversos aspectos. Questões como “O que é violência?”, “Como ela acontece?”, “Quem são as vítimas da violência?” ajudaram os alunos a refletirem e formarem uma opinião. A atividade consistiu: o grupo construir um mini cartaz utilizando de palavras e imagens para representar através da apresentação oral de um mini cartaz o que é violência para o grupo.

Meu objetivo nessa tarefa inicial era gerar um movimento, fazer os alunos saírem da inércia e pensarem nos diferentes conceitos e definições que a palavra violência poderia gerar. Além de fazer os alunos pararem para refletir sobre um tema tão presente e atual, almejei também trabalhar a oralidade através da exposição das ideias e também a criatividade, a arte e a organização de ideias através da linguagem verbal e não-verbal.

Os alunos, por não estarem acostumados a esse tipo de atividade, tiveram muita dificuldade no início da realização da mesma. A professora-pesquisadora teve que intervir fazendo várias indagações e citando alguns exemplos para que eles pudessem analisar se correspondiam a atos violentos ou não. Eles precisavam ouvir se o que pensavam estava correto, precisavam de uma confirmação, mesmo a atividade sendo para expor a opinião, verificar o conhecimento prévio, não sendo esperada uma resposta pré-determinada.

Passada a dificuldade de expor e organizar o pensamento para o grupo deu início a dúvida de como registrar o que haviam concluído. Relacionar imagem ao texto escrito não foi tarefa fácil, pois eles procuravam por imagens sem um foco determinado, sem uma organização e planejamento prévio. A intervenção e mediação da professora-pesquisadora também foi muito importante nesse momento da atividade.

Chegando ao momento de apresentar para a turma o que o grupo havia conversado e registrado através de um mini cartaz reinou-se um desespero geral entre eles. Foi nesse momento que ficou clara a impressão que já havia observado: a importância de se trabalhar a oralidade com os alunos. Não só pelo fato de enfrentarem os medos e a vergonha de estarem à frente da turma e se exporem, mas também pelo fato de demonstrarem dificuldade de organizar os pensamentos, de utilizar estratégias de argumentação através da fala.

Apesar dos medos e das dificuldades que tiveram que enfrentar, os alunos conseguiram expressar suas opiniões, de forma ainda tímida, e passar para seus colegas a ideia final sobre violência a qual o grupo havia chegado. Os cartazes (cf. Apêndice O) apresentados pelos grupos registraram, em sua maioria, a violência como forma de agressão física, agressão verbal, agressão contra a mulher, a criança, a natureza, além do furto e o preconceito.

O tempo reservado para a conclusão de toda a atividade não foi suficiente, uma vez que os alunos demoraram mais que o esperado na realização da atividade pré-textual. Sendo assim, a atividade teve de ser concluída no dia seguinte. O planejamento teve de ser revisto e a professora-pesquisadora percebeu logo no início da aplicação das atividades que ela precisaria repensar o tamanho das atividades que seriam aplicadas.

Após a apresentação dos cartazes de cada grupo e, conseqüentemente a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora-pesquisadora prosseguiu com a atividade explicando a segunda etapa em que os alunos tiveram que analisar um *meme* que foi projetado por meio de um data show. Os alunos precisaram analisar detalhadamente a linguagem verbal e não verbal para entender qual era a mensagem transmitida e, assim, poderem responder as questões propostas.

Figura 18: *mem*e “Indo trabalhar no Rio de Janeiro”



(Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/fatos-desconhecidos-o-exercito-dos-eua-tem-intencao-de-criar-balas-biodegradaveis-que-quando-atiradas-se-tornam-plantacoes-de-flores-indo-trabalhar-no-rio-de-janeiro/49781>. Acessado em 20/11/2017)

Na primeira parte da atividade textual (cf. Apêndice P) os alunos precisavam analisar o *mem*e e, em seguida, responder as questões relacionadas a ele. As questões foram distribuídas de forma a ajudar a compreensão da linguagem verbal e não verbal presentes no *mem*e. A primeira e a segunda eram de total relevância para o entendimento da mensagem e a continuação da atividade.

Os alunos, em grupos, conseguiram descrever o que estava sendo mostrado na imagem. Mas, não registraram muitos detalhes e se prenderam a uma descrição bem sucinta “Balas e uma mulher correndo”. A segunda questão que era a chave para a compreensão do *mem*e também não foi realizada com muita segurança. Alguns alunos tinham uma noção do que significava a palavra biodegradável, mas poucos foram os que se arriscaram em registrar o conceito sem ter que realizar uma consulta ao dicionário ou a internet.

Não havia como prosseguir sem entender o conceito da palavra. Nesse momento os alunos perceberam a necessidade de se recorrer aos recursos de pesquisa quando se depararam com algum conceito que não dominavam.

Após a familiarização com o conceito da palavra biodegradável, a compreensão da mensagem foi concluída com a ajuda dos elementos não verbais. Os alunos perceberam o quanto a imagem contribuiu para o entendimento do *meme*. Todos os grupos registraram que os elementos não verbais foram importantes para a conclusão da mensagem como podemos perceber em “As imagens dão sentido ao texto e faz ficar mais fácil de entender.” (ALUNOS-PARTICIPANTES)

A questão número quatro teve a intenção de verificar se os alunos conseguiam relacionar o *meme* a um tema, ou seja, se eles conseguiam relacionar a violência em questão a um tipo de violência específico “A violência urbana”. Os grupos apresentaram as seguintes respostas: “A violência com a natureza.”; “O Rio de Janeiro está violento.”; “Violência urbana.”; “Dano ao meio ambiente.”; “Assassinato.”; “Tiroteio.”; “Violência corporal.”

Foi nessa questão que percebi que os alunos tinham dificuldade de expressar a ideia central da mensagem, mas o conceito de violência urbana, ou a violência na cidade havia sido compreendido pela maioria. Alguns ainda relacionaram a violência ao meio ambiente ou à natureza devido ao fato de o *meme* apresentar a imagem de uma floresta.

A questão cinco trabalhou o poder de síntese dos alunos a partir do registro de uma frase. Expressar a ideia central através de uma frase não é uma tarefa fácil, pois requer um domínio da mensagem a ser exposta, ou a frase não terá cumprido a sua função e não passará a mensagem completa. Os grupos escreveram frases pequenas, médias e grandes, mas conseguiram registrar um resumo do *meme*, mesmo apresentando erros de ortografia e pontuação. Apenas um grupo mostrou certa confusão ao expressar a ideia central, pois registrou “Uma forma de ajudar a natureza.”. Os alunos têm muita dificuldade de realizar esse tipo de questão, uma vez que a maioria deles não compreende a mensagem por completo num primeiro momento. Assim, muitos desistem e respondem as questões com uma ideia e não uma certeza da mensagem. A desmotivação e a falta de interesse ao realizar as tarefas são fatores que contribuem para o não êxito da tarefa.

A questão de número seis buscou verificar na resposta dos grupos se os alunos estão conscientes da realidade da violência não só na cidade do Rio de Janeiro, mas se eles conseguem perceber que essa realidade está cada vez mais presente, infelizmente, em todas as cidades. Os grupos concordaram que o *meme* mostra uma realidade cada vez mais próxima de todos, inclusive eles, moradores de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro.

As questões de número sete e oito fizeram os alunos pensarem no assunto de forma mais próxima e particular. Primeiramente foram levados a refletir sobre a violência na cidade

em que moram e, de certa forma, fizeram uma comparação com a capital. Dos grupos, apenas um relatou não considerar a cidade de Itaperuna violenta registrando que “aqui ninguém mexe com ninguém.”. Todos os outros grupos afirmaram considerar a cidade violenta e como exemplo citaram alguns casos recentes de violência que ocorreram na cidade, próximos aos locais de convívio da maioria como: assassinatos, roubos, tiroteio e sequestro. Em relação a ter sofrido ou presenciado algum tipo de violência, apenas um grupo registrou que os alunos já haviam sofrido “violência verbal” e o restante afirmou ter presenciado algum tipo de violência física.

Os alunos poderiam ter ficado na dúvida quanto à veracidade da informação contida no *meme*. Para deixar claro que o *meme* havia sido criado a partir de um fato real, os alunos foram convidados a realizar a leitura da notícia a qual havia servido de inspiração para a criação do *meme*. Na questão de número nove, eles realizaram essa tarefa e depois registraram a opinião do grupo a respeito dessa iniciativa. Todas as respostas foram positivas, ou seja, os alunos concordaram que essa era uma boa iniciativa e que mostrava uma preocupação com o meio ambiente.

A última questão da atividade textual consistiu em os alunos modificarem uma imagem realizando uma atividade de releitura (cf. Apêndice Q) e ao mesmo tempo registrando o que haviam entendido a respeito da mensagem sobre a violência nas cidades a qual o *meme* havia abordado. A imagem utilizada mostrava um aluno indo para a escola utilizando um uniforme diferente. O objetivo era que os alunos entendessem que a violência urbana também estava sendo colocada como o centro da mensagem a ser transmitida.

Todos os grupos conseguiram passar a mensagem de violência urbana pretendida pela professora-pesquisadora, porém registrando o universo da escola. Apenas um grupo utilizou o recurso do desenho para expressar a ideia de violência tão presente nas cidades, mais precisamente no caminho para a escola. Os demais grupos recorreram ao recurso da linguagem escrita para registrar que a realidade da violência está cada vez mais próxima Dos muros das escolas.

Para encerrar o tema violência, a professora-pesquisadora propôs uma atividade pós-textual (cf. Apêndice R) em que ela conversou com os alunos sobre os diferentes tipos de violência e falou sobre o aplicativo Proteja Brasil e o Disque 100 que foi criado com objetivo de denunciar todo e qualquer tipo de violência. Para surpresa da professora, alguns alunos já conheciam o aplicativo, mas após assistirem ao vídeo explicativo puderam tirar melhor as suas dúvidas em relação a ele e à forma de o utilizarem.

Figura 19: imagem inicial do vídeo do aplicativo Proteja Brasil



(Disponível em: <http://www.protejabrasil.com.br/br/>. Acessado em: 20/11/2017.)

Após a apresentação do vídeo os alunos, em grupos, tiveram como tarefa final a confecção de um cartaz (cf. Apêndice S) condenando qualquer tipo de violência. Os alunos se inspiraram nas mãos que apareceram no vídeo e utilizaram as próprias mãos e a tinta preta como base para a confecção dessa tarefa, além de frases de impacto. Demonstraram total repúdio a todo tipo de violência seja contra a mulher, criança, idoso, ou a natureza. O aplicativo Proteja Brasil foi divulgado pelos grupos nos cartazes que foram espalhados pelos corredores da escola como forma de alertar os alunos das outras turmas e anos de escolaridade sobre esse assunto cada vez mais próximo e real entre eles.

Essa atividade teve como objetivo levar os alunos a refletir sobre as diferentes formas de violência que acontecem tanto fora como dentro das escolas. O *meme* veio registrar uma realidade cada vez mais presente não só nas cidades grandes como o Rio de Janeiro, mas também entre os jovens das cidades do interior, como Itaperuna. Além de se trabalhar a leitura, interpretação e compreensão como conteúdo de Língua Portuguesa, o *meme* iniciou uma discussão que ocorreu durante todo o desenvolvimento das atividades de forma organizada e gradual sobre o tema discutindo aspectos gerais e particulares, distantes ou próximos à realidade dos alunos.

O gênero em questão serviu para trabalhar questões importantes relacionadas à Língua Portuguesa, como o trabalho com a oralidade e a argumentação, a ortografia, a pontuação e a relação entre a linguagem verbal e não verbal, assim como também levou os alunos a participar ativamente de momentos reflexivos e atividades que envolveram uma

conscientização do comportamento tanto em um cenário distante quanto no cenário escolar. A cultura da paz foi promovida e os conteúdos relacionados foram trabalhados de forma criativa e diferenciada.

6.2.3 - Atividade 02: A força de um querer

Essa aula foi planejada a partir de *memes* que foram criados com os personagens da novela “A força de um querer”. O objetivo dessa atividade foi o de trabalhar a oralidade e a argumentação, uma vez que na atividade anterior os alunos haviam apresentado muita dificuldade para expor através da fala o que pensavam. Além disso, quis trabalhar o sentido próprio e o sentido figurado das palavras, como também reforçar o uso da escrita de acordo com a norma culta e seguindo uma pontuação adequada.

O tema novela, assim como foi verificado no questionário inicial, é um dos temas mais compartilhados entre os alunos e sempre comentado durante as aulas. Devido a esse grande interesse e ao sucesso que a mencionada novela fazia durante o momento da realização da pesquisa com a turma, a professora-pesquisadora selecionou alguns *memes* que envolviam os personagens e assim pôde trabalhar nessa aula os conteúdos de Língua Portuguesa, mencionados anteriormente, a partir de imagens dos personagens que viraram *memes*.

Os alunos foram para a sala multimídia e lá realizaram todas as tarefas relacionadas a essa aula. Como atividade pré-textual (cf. Apêndice T), os alunos assistiram à apresentação especial da novela e assim puderam lembrar um pouco da trama e dos personagens que marcaram o ano com uma grande produção de *memes*. De toda a turma poucos foram os alunos que não conheciam os personagens, ou seja, poucos não conheciam ou não haviam ouvido falar nada sobre os personagens em questão.

Após assistirem ao vídeo, os alunos primeiramente tiveram que comentar o título da novela, ou seja, o que significava para eles essa força do querer. Nesse momento da atividade pré-textual, os alunos utilizavam o conhecimento de mundo que possuíam para tentar explicar oralmente o que essa força significava e, para isso, citavam exemplos.

A oralidade, por ser pouco trabalhada, ainda representava um universo novo para eles. Portanto, poucos se sentiram à vontade para se expressar sem que a professora tivesse que interagir. A maioria dos alunos comparou o significado da palavra força ao da palavra vontade, desejo, ou seja, “correr atrás de um objetivo”, “lutar por algo”.

Após terem usado as próprias palavras para expressar intuitivamente o que significava a palavra força, os alunos tiveram que analisar vários conceitos da palavra que foram retirados de um dicionário para verificar qual se encaixaria melhor ao título e ao contexto da novela.

Essa atividade foi realizada em dupla e mais uma vez os alunos precisaram trabalhar a argumentação a partir da oralidade. Eles tiveram que escolher uma definição e dar uma justificativa que fosse condizente. A utilização do dicionário e da internet através dos aparelhos celulares e *tablets* nessa etapa foi importante, pois havia palavras cujo significado os alunos desconheciam. Era necessário entender a definição, saber a que, exatamente, ela se referia para depois verificar se havia relação com o que a dupla havia compreendido em relação ao título e ao contexto da novela retratado através da palavra “força”.

Não foi um exercício simples, tão pouco rápido, pois os alunos sabiam que precisariam argumentar e para isso precisariam, de fato, compreender a mensagem. Uma árdua tarefa para alunos acostumados a não exercitarem o pensamento, a alunos habituados a encontrarem as respostas a partir de uma leitura superficial do texto e em seguida uma “cópia e colagem” de uma parte do mesmo.

As palavras podem ter sentidos e significados diferentes a partir do contexto em que forem inseridas. Entender isso e saber relacionar os significados aos mais variados contextos ajuda o aluno a compreender os diferentes tipos de textos. Questões desse tipo contribuem para o aluno ampliar o seu vocabulário, além de ajudá-lo a fazer relações envolvendo conhecimento de mundo, conhecimento empírico e científico.

Das onze definições apresentadas pela professora-pesquisadora três foram as escolhidas pelas duplas: a de número três, sete e dez. As outras não foram escolhidas, pois os alunos não acharam que elas se encaixavam no contexto analisado da palavra força. Os alunos tiveram que recorrer a recursos tecnológicos para entenderem melhor as definições apresentadas.

A definição três foi associada à coragem dos personagens ao enfrentarem seus medos e desafios para irem em busca do que queriam conquistar ou virem a se tornar. A definição número sete foi associada à intensidade de se fazer algo, ao tamanho da vontade de se correr atrás dos sonhos, “demonstra uma forma de correr atrás dos objetivos”. A definição dez foi a mais escolhida entre as duplas e foi associada a um motivo “porque tem que ter uma causa para você criar força para você fazer o que você tem vontade.”.

Após essa atividade de argumentação oral os alunos perceberam que para melhor compreenderem um texto eles precisavam compreender o contexto em que as palavras haviam sido utilizadas. Além disso, perceberam que não havia uma forma única estabelecida como

certa, mas sim várias possibilidades a partir dos diferentes pontos de vistas que foram colocados e argumentados de forma adequada ao contexto analisado.

A partir desse momento, a professora-pesquisadora pôde relembrar duas nomenclaturas já estudadas pelos alunos, mas cujos conceitos não haviam sido bem compreendidos. Entender a diferença entre o sentido próprio e o sentido figurado ficou mais fácil após esse exercício.

A linguagem no sentido figurado é muito utilizada no gênero textual *meme* e saber reconhecê-la é o primeiro passo para a compreensão da mensagem que o texto quer passar. A atividade textual (cf. Apêndice U) aplicada pela professora-pesquisadora foi justamente essa: os alunos tiveram que analisar as linguagens verbal e não-verbal, bem como explicarem o uso do sentido figurado presente em cada um dos *memes* analisados.

Em um primeiro momento, os alunos acharam a atividade tranquila, pois eles entendiam a mensagem que o *meme* queria passar, ou seja, eles conseguiam compreender o sentido figurado presente em cada texto. Mas, a dificuldade surgiu no instante em que as duplas tiveram de explicar o que haviam entendido. Organizar as ideias e passar para o papel de forma organizada foi o grande desafio dessa tarefa.

No primeiro *meme* analisado, temos a personagem Bibi com um olhar de ironia e a seguinte frase “respira fundo e me engole.” Todas as duplas conseguiram entender a mensagem transmitida e registrar nas linhas o que haviam entendido. “Ela está com cara de debochada e a mensagem é que a pessoa vai ter que aguentar ela”. “Ela fala que é para aguentar, aturar. Esse *meme* significa que ele fala para uma pessoa que não a suporta, que não gosta dela.”

No segundo *meme*, aparece a mesma personagem em uma situação diferente: “Ele quis seguir o baile, justo com a produtora de eventos.” Os alunos de imediato entenderam a primeira frase do *meme*, mas tiveram dificuldade de entender o teor da mensagem, pois muitos não sabiam ou não tinham noção do que significava ser um produtor de eventos. Essa palavra não fazia parte do vocabulário dos alunos.

Após pesquisarem em seus aparelhos eletrônicos e com a explicação da professora-pesquisadora, os alunos conseguiram entender, mas ainda tiveram dificuldade ao registrar no papel. “Ele terminou o namoro com ela pra ficar com outras.” “Ela quer continuar o baile curtindo.” “Quis dizer que o *crush* dela largou ela e pensou que ela iria ficar mal, mas justo ela que sempre vai em festas.”

No terceiro *meme* dessa atividade, temos a personagem Jeiza, policial e lutadora, utilizando a expressão cair para fazer uma relação com a profissão da personagem na novela. Mas as duplas conseguiram entender que a palavra havia sido empregada no sentido figurado, portanto poderia receber outras interpretações. “Significa que a pessoa quer ver ela no fundo do poço.” “Que as inimigas querem ver ela derrotada, mas quem sustenta ela é Deus.”.

No último *meme* dessa questão temos a personagem Jeiza novamente. Dessa vez tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal mostraram uma presença muito forte e marcante para o entendimento da mensagem. A imagem mostra flores saindo de armas enquanto na frase a palavra “pedras” ganha várias interpretações. O *meme* traz uma mensagem muito rica, mas algumas duplas se perderam no momento do registro e deixaram a resposta incompleta. “Que um dia ela vai mostrar para as pessoas que duvidaram dela que ela é capaz sim.” “Apesar de tentarem derrubar ela, ela continua de pé.” “Significa toda a inveja que jogaram contra ela.”.

Durante a atividade textual os alunos tiveram que interpretar os *memes* e registrar o uso do sentido figurado em cada um deles. Já na atividade pós-textual (cf. Apêndice V), os alunos tiveram que criar legendas para as imagens selecionadas pela professora-pesquisadora. As imagens foram de alguns personagens da novela em momentos marcantes da trama. Nessas legendas a dupla deveria relacionar o texto à linguagem não verbal utilizando o recurso da linguagem no sentido figurado.

Analisar o *meme* e a mensagem pronta foi mais fácil que criar uma mensagem para uma imagem já selecionada. Eles tiveram que aprender a interpretar as imagens para só depois poderem pensar numa mensagem a ser transmitida. Interpretar uma imagem sem legenda ou qualquer explicação requer uma atenção redobrada aos detalhes da cena e um conhecimento prévio do contexto em questão.

Algumas duplas conseguiram passar uma mensagem bacana e interessante. Outras tiveram bastante dificuldade, mas conseguiram, com a ajuda da professora-pesquisadora, realizar a tarefa e outras poucas estiveram a ponto de desistirem, pois não conseguiam “ler” as imagens, uma vez que esse tipo de exercício nunca havia sido trabalhado antes. Muitos alunos tentaram pesquisar as cenas na internet através do celular para ajudar na compreensão. As legendas foram criadas com certa insegurança e assim pude perceber que a tarefa de analisar e identificar o sentido figurado foi mais produtiva que a tarefa de criar frases utilizando esse recurso.

6.2.4 - Atividade 03: "Thifany, desce daí!"

Na aula seguinte, a atividade teve como foco trabalhar a ortografia e a pontuação, além disso, foram trabalhados outros conteúdos como a síntese através da oralidade, a interpretação, o discurso direto, a flexão do verbo no modo imperativo e a produção textual através da criação de *memes*.

A professora trouxe um vídeo para apresentar para a turma na sala multimídia. O vídeo mostra a coreografia de um grupo de meninas dançando a música "Fazer falta", hit do MC Livinho. O vídeo se tornou viral e levou a garota Thifany e sua mãe serem as mais comentadas na internet devido aos comentários que a mãe da garota fez ao assistir a filha dançar.

Os alunos deram muitas risadas com as falas da mãe da garota durante a apresentação do vídeo e ficaram bem empolgados para a realização da tarefa. Após assistirem ao vídeo os alunos tiveram que descrever oralmente o que acontecia e, em seguida, responder “Qual seria a reação da sua mãe ao te ver fazendo alguma coisa que ela não gostaria que você fizesse?”.

Os alunos tiveram muita facilidade para descrever o vídeo e não se sentiram envergonhados ou intimidados ao se expressarem oralmente. Muitos quiseram participar dessa etapa, pois se sentiram à vontade, ou seja, haviam entendido o vídeo, além do fato deles o terem achado interessante e engraçado. Quanto à resposta da questão, eles apresentaram diferentes colocações. “Minha mãe me mataria!” “Ela iria brigar, dar vassourada, dar varada, dar paulada etc.!” “Minha mãe iria arrancar os meus cabelos!” “Eu não costumo fazer esse tipo de coisa.” “Minha mãe me incentivaria, porque ela não acharia nada demais.” “Ela ia mandar eu parar de fazer essa coisa e ia conversar.” “Ela ficaria com raiva e nervosa.” (ALUNOS-PARTICIPANTES) A maioria demonstrou que a mãe não teria uma boa reação ao ver o filho fazendo algo que ela não gostasse.

Com a atividade pré-textual (cf. Apêndice W), a professora-pesquisadora conseguiu gerar um interesse nos alunos em participar da atividade e também conseguiu visualizar que o grupo era bem heterogêneo em relação ao convívio familiar. Eles demonstraram estar mais seguros ao se expressarem oralmente e a professora-pesquisadora não precisou ficar indagando para que eles se manifestassem de alguma forma. A maior parte da turma participou livremente.

Após a interação com a atividade pré-textual, a professora distribuiu um texto para a realização da atividade textual (cf. Apêndice X), no qual os alunos tiveram que ler e responder

as questões de interpretação. O texto se tratava de uma notícia relacionada ao acontecimento do vídeo que havia virado *meme*. Com a leitura da notícia, os alunos puderam saber mais detalhes sobre a menina e a mãe que haviam virado *meme* após uma apresentação de dança. Além disso, a turma pôde mais uma vez verificar o quanto esse tipo de texto está presente no nosso cotidiano, relacionado às mais diferentes situações e assuntos e que tudo a nossa volta está sujeito a virar um *meme*.

Na questão de número um, os alunos tinham que escrever o que eles haviam entendido a respeito da fala da mãe de Thifany “Para mim ia ser uma apresentação igual às outras, normal, com elas dançando bonitinha.” Os alunos entenderam que quando a mãe de Thifany usou a palavra “normal” ela se referia a um tipo de dança que não fosse tão sensual como aquela que o grupo de dança apresentou. “Ela achava que a filha ia dançar uma dança adequada.” “A mãe pensava que ia ser uma dança normal, sem essas palhaçadas de ir até o chão.” “Sem sensualizar tanto.”

Na questão de número dois, os alunos precisaram retirar uma fala da mãe de Thifany que comprovasse que ela não havia gostado da coreografia apresentada pela filha e os demais integrantes do grupo. Nesse momento o aluno precisava “provar” que havia entendido a mensagem, assim como também mostrar que reconhecia o uso do sinal das aspas para indicar a fala de alguém. Apenas quatro duplas conseguiram registrar uma das falas da mãe da garota que demonstrasse certo “repúdio” e ao mesmo tempo estivesse acompanhada do sinal das aspas. Três duplas conseguiram resgatar corretamente uma das falas da mãe de Thifany, mas o sinal de pontuação foi esquecido. As demais, não alcançaram nenhum dos objetivos da professora-pesquisadora para essa questão.

A questão de número três foi elaborada para a dupla deixar registrada a sua opinião em relação a fala de Thifany quando a mãe disse que a menina precisava se converter. “Não achei que ela fosse ficar tão nervosa, a ponto de mandar eu me converter.” Os alunos alegaram que a reação da mãe foi essa devido a sensualidade da dança e a mãe não estar acostumada a esse tipo de coreografia.

Já na questão de número quatro, a questão do uso das aspas durante todo o corpo do texto foi colocada em evidência. A professora-pesquisadora esperava que os alunos já pudessem ter percebido a presença do sinal de pontuação e nesse momento conseguiriam identificar que havia mais de uma forma de uso e o texto trazia essa diferença. A dupla precisou explicar a diferença entre “desce daí, Thifany” e “Fazer falta”. A professora-pesquisadora buscou verificar se os alunos conseguiam perceber a diferença entre os usos.

Cinco das duplas conseguiram identificar a diferença e registraram corretamente a resposta. Duas duplas não conseguiram observar a diferença existente e registraram que em ambas se tratava da fala de alguém. As outras três duplas restantes não alcançaram nenhum dos objetivos propostos pela professora-pesquisadora.

Para trabalhar a questão da ortografia e da necessidade de se fazer uma revisão no texto ou nas respostas que os alunos escrevem, foi proposta a questão de número cinco em que o objetivo foi o de evidenciar a necessidade de dar mais atenção ao ato de escrever não só usando uma pontuação adequada, mas também uma ortografia correta.

Os alunos, na maioria dos casos, têm preguiça de reler e revisar o que produzem através da linguagem escrita. Esse ato de escrita despreocupado gera inúmeros erros que poderiam ser amenizados caso os alunos tivessem “um novo olhar” ao escreverem. Além disso, muitos só conseguem observar o erro ou a “inadequação” de algum uso quando observam a escrita do outro. Essa atividade foi elaborada para desenvolver a observação, praticar o uso correto tanto da pontuação quanto da ortografia, bem como servir de “lembrete” para todos os momentos em que eles forem produzir algo que seja utilizando o código escrito.

O primeiro *meme* analisado apresentava erro quanto à grafia da palavra “desse”, além disso, a frase havia sido escrita sem nenhum sinal de pontuação. Das dez duplas, apenas uma conseguiu identificar e reescrever corretamente a frase. Oito delas conseguiram identificar apenas o erro da palavra “desce” e não usaram ou usaram da forma incorreta os sinais de pontuação. E uma dupla não conseguiu identificar nenhuma das duas situações de erro presentes no *meme*.

No segundo *meme* apenas a questão da pontuação foi colocada em foco e apenas duas duplas conseguiram identificar a falta da pontuação e reescreveram a frase corretamente. Seis duplas reescrevem a frase com a pontuação errada ou incompleta e duas das duplas realizaram a atividade de reescrita sem utilizar nenhuma pontuação.

A última questão dessa parte da atividade envolveu o uso do verbo no modo imperativo, conteúdo que foi trabalhado com a turma antes da realização da pesquisa e que está muito presente na criação de *memes* de vários assuntos. A professora-pesquisadora esperava encontrar um bom número de acertos, mas a questão demonstrou uma triste realidade: os alunos ainda não haviam aprendido a forma de flexionar o verbo, pois nenhuma das duplas conseguiu acertar a questão.

Para a realização da atividade pós-textual (cf. Apêndice Y) os alunos precisaram baixar um aplicativo de criação de *memes*, o “Meme Generator” em seus celulares ou *tablets*. Os

alunos que não possuíam as ferramentas tecnológicas necessárias para a realização da atividade realizaram a mesma com o aparelho do colega da dupla que deveria obrigatoriamente ter o equipamento. Eles precisaram pensar em situações do dia a dia que eles poderiam usar as expressões utilizadas pela mãe de Thifany no vídeo e a partir delas criar *memes* que tivessem alguma relação com o significado da expressão escolhida.

Esse foi o primeiro passo para o processo de criação de *memes* por parte dos alunos. Eles puderam escolher as imagens sugeridas pelo aplicativo ou tiraram as próprias fotografias. Toda a turma aprendeu rapidamente a usar as funções do aplicativo e rapidamente os primeiros *memes* foram criados (cf. Apêndice Z).

Os alunos gostaram da ideia de criar *memes* e se empolgaram. Utilizar o celular na sala de aula com a orientação do professor tornou-se uma atividade muito prazerosa e as duplas interagiram e trocaram muitas informações durante o processo de criação de *memes*.

A professora-pesquisadora deixou os alunos bem livres e à vontade para criarem os *memes*. Ela queria observar se eles colocariam em prática o que haviam observado, analisado e aprendido nas aulas anteriores, bem como se usariam a norma culta para se expressarem. O resultado foi positivo, pois os alunos conseguiram relacionar as frases a diferentes contextos de forma criativa.

A professora-pesquisadora percebeu também que os erros quanto à pontuação e a ortografia ainda apareciam, porém havia diminuído. Pela primeira vez, durante o ano letivo, os alunos viram sentido ao produzirem um texto nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo esse texto sendo pequeno e com pouca utilização da linguagem verbal. A professora não corrigiu nenhum dos erros que observou nas duplas durante o momento de criação, não quis desmotivá-los, tampouco dar mais valor ao erro que a produção em si. Em um segundo momento, ela retomou os *memes* criados pela turma e juntos puderam analisar e fazer as correções necessárias.

6.2.5 - Atividade 04: Criação de *memes* a partir de notícias

As aulas seguintes foram planejadas exclusivamente para que os alunos pudessem praticar a criação de *memes* e mostrar que haviam entendido as características desse gênero textual. O objetivo da atividade foi o de trabalhar a ortografia seguindo a norma culta e a pontuação adequada. Além disso, foi trabalhar a interpretação e compreensão de notícias e, ainda, a relação da linguagem verbal com a linguagem não verbal.

Nessa aula, os alunos tiveram que criar os *memes* a partir de duas notícias diferentes. A turma realizou essa atividade dentro da própria sala de aula e também utilizou o pátio e algumas dependências da escola para a realização das fotografias.

A primeira notícia (cf. Apêndice AA) cujo título foi “Ladrão invade casa, mas é encontrado dormindo e coberto de “Doritos” retrata um acontecimento um tanto quanto inusitado: um ladrão invade uma casa e ao invés de roubar os objetos e sair imediatamente, ele prefere assaltar a geladeira antes de sair e acaba dormindo no sofá da residência e sendo encontrado pelos moradores com o corpo coberto pelo salgadinho “Doritos”. Os alunos acharam a notícia muito engraçada e quase não acreditaram que ela retratava um fato real.

A professora-pesquisadora levou para a sala de aula vários pacotes do salgadinho “Doritos” para que os alunos pudessem utilizar para a realização das fotografias e assim criar um *meme* (cf. Apêndice BB) que passasse uma mensagem bem próxima ao fato narrado na notícia. O objetivo era elaborar um *meme* que ao ser lido por alguém que tivesse conhecimento da notícia pudesse automaticamente fazer a relação de um com o outro. Os alunos aceitaram o desafio de forma bastante animada e criaram *memes* bem interessantes.

Os alunos utilizaram o humor, a ironia e a intertextualidade para criar os *memes*. Foram criativos e criaram os *memes* em situações diferentes de uma dupla para a outra. Conseguiram relacionar a linguagem verbal com a linguagem não verbal, escrevendo frases engraçadas e ao mesmo tempo inteligentes. A professora-pesquisadora ficou feliz com o resultado das produções e os alunos produziram os textos com bastante alegria e envolvimento. Usar a Língua de forma crítica e autônoma deve fazer parte do processo de aprendizagem e a criação dos *memes* possibilitou o desenvolvimento e um início dessa prática com a turma.

A próxima notícia (cf. Apêndice CC) teve como título “Crise financeira está deixando o Turcomenistão sem Coca-Cola”. Essa notícia também chamou a atenção dos alunos em vários aspectos: primeiramente o fato de ela envolver uma bebida muito apreciada por eles, o fato de nunca terem ouvido falar no país em questão e também por eles nunca imaginarem estar em um lugar e não ter a bebida mencionada na notícia.

A notícia relatou o fato de o país Turcomenistão estar passando por um momento de crise financeira, o que veio colaborar para o impedimento da compra dos ingredientes necessários para a fabricação do refrigerante. Essa dificuldade fez com que o preço da bebida se elevasse e muitos restaurantes deixaram de comercializar o produto, para a tristeza dos moradores desse lugar.

Para que os alunos pudessem entender a notícia eles precisaram primeiramente localizar as informações das quais eles não sabiam o significado, como o entendimento do conceito da palavra crise e o próprio nome do país e, em seguida, organizar as ideias para poderem transmiti-las a partir do *meme* a ser criado (cf. Apêndice DD). Para essa atividade, a professora-pesquisadora trouxe para a sala latas do refrigerante para que os alunos pudessem retratar a mensagem da notícia com mais autenticidade e criatividade.

Os alunos realizaram a atividade com a mesma desenvoltura da atividade anterior. Ficaram empolgados e gostaram bastante de poder sair da sala de aula e escolher o lugar para fazer a fotografia para a criação dos *memes*. Novamente os alunos conseguiram registrar através da linguagem verbal e não verbal uma mensagem que estava diretamente relacionada ao conteúdo da notícia.

Eles foram bastante expressivos nas fotografias e fizeram várias inferências. Escreveram frases mostrando que haviam entendido o significado da palavra crise, pois a usaram com bastante liberdade e criatividade. Toda a turma gostou de participar dessa atividade de criação, pois se sentiram autores e não apenas leitores do gênero textual a qual estavam estudando.

Nessa etapa da pesquisa os alunos tiveram que colocar em prática tudo o que haviam feito de forma gradual nas aulas anteriores: ler, interpretar, compreender, resumir a ideia central, relacionar ao contexto, fazer inferências, usar a linguagem no sentido próprio e figurado, relacionar linguagem verbal com linguagem não verbal, pontuação, ortografia etc.

Encerramos essa aula com bastante alegria, pois todos os grupos gostaram dos resultados dos *memes* que haviam sido criados. “Quero aulas diferentes assim sempre, professora.” “A gente aprendeu sem perceber.” A aula se tornou significativa e os conteúdos foram vistos com um olhar diferente, uma maior aproximação. Ainda há muito para se trabalhar em termos de aprendizagem com a Língua, mas o caminho para se chegar aos alunos ficou mais acessível.

6.2.6 - Atividade 05: Criação de *memes* a partir de outros *memes*

A última aula foi planejada de forma a deixar os alunos bem livres para criarem *memes* a partir de outros *memes* já existentes (cf. Apêndice EE). Eles tiveram que criar o texto para deixar a sua impressão a respeito do gênero textual ao qual havia estudado e também fazer

uma referência às aulas de Língua Portuguesa. A professora-pesquisadora quis verificar se os alunos haviam percebido que haviam aprendido algo com as aulas, ou verificar a impressão deles a respeito de tudo o que havia sido trabalhado, bem como deixar os alunos livres para “brincarem” com o gênero.

Os alunos foram divididos em grupos e à princípio não entenderam muito bem o que deveriam fazer, pois a “liberdade” causou insegurança. Eles precisaram ser mais bem direcionados pela professora-pesquisadora e os exemplos que ela mostrou ajudaram a entender o que deveriam fazer.

Os alunos tiveram que usar os personagens de *memes* que já existiam no aplicativo de criação de *memes*, analisar o contexto e verificar se encaixavam na ideia que queriam passar. A tarefa consistiu em analisar as imagens e adequar a linguagem verbal a ela de forma a passar uma mensagem de acordo com o que havia sido pedido pela professora-pesquisadora

Nos *memes* criados (cf. Apêndice FF), os alunos lembraram de relacionar alguns dos conteúdos que haviam estudado mostrando que de alguma forma eles haviam feito algum sentido para eles. Utilizaram o humor para brincar com a facilidade ou prazer de se estudar alguns conteúdos de Língua Portuguesa, além de terem mostrado certo cansaço em realizar as tarefas e também pelo fato de já estarem no final do ano letivo.

6.3 - Análise do questionário final

Após os alunos realizarem todas as atividades referentes à pesquisa, a professora-pesquisadora explicou-lhes a última tarefa que consistiu em responderem um questionário que também foi elaborado com o Google Drive (www.google.com/drive) e enviado para os alunos por meio de um link para responderem em seus aparelhos celulares ou *tablets*.

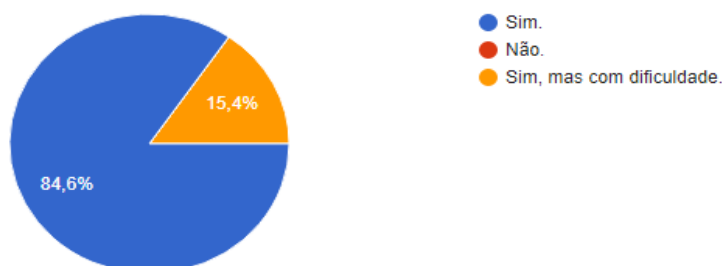
O questionário teve como objetivo verificar os pontos positivos e negativos em relação às atividades aplicadas que envolveram tecnologias, a internet e os *memes*. Além disso, buscou identificar possíveis aprendizagens em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, bem como o interesse e participação dos alunos em atividades que envolveram diferentes tipos de texto e tecnologia.

Na primeira pergunta, a professora-pesquisadora quis verificar se, de fato, os alunos haviam compreendido o gênero estudado e se eram capazes ou não de identificá-los ou se ainda precisavam da ajuda de alguém.

Figura 20: gráfico “ identificação do gênero textual *meme*”

1 - Durante as nossas aulas estudamos o gênero textual *meme*. Você consegue identificar esse tipo de texto sem a ajuda do seu professor ou de um amigo?

26 respostas



Dos vinte e seis alunos que responderam ao questionário final, apenas quatro ou 15,4% afirmaram ainda precisar da ajuda de um colega ou do professor para identificar o gênero textual *meme*. A maior parte da turma já conseguia reconhecer o texto em qualquer mídia ou suporte tecnológico.

A segunda pergunta do questionário era para verificar se os alunos haviam gostado de estudar e aprender mais sobre os *memes*. A resposta da turma foi unânime, todos os alunos que responderam o questionário responderam sim, mostrando terem gostado de participar das atividades que envolveram esse gênero textual.

As atividades foram realizadas em ambientes diferentes e com recursos tecnológicos que os alunos não estavam habituados a usar como auxílio na aprendizagem. Portanto, a terceira pergunta foi para verificar o que os alunos acharam dessa experiência de utilizar alguns recursos como data show, celulares, *tablets* e a internet. As respostas foram todas positivas. “Muito bom, assim poderemos gostar mais de aprender usando tecnologia.” “Eu achei muito interessante e importante para nós.” “Boa, pois usamos estas coisas também para aprender e não só para nos divertir.” Usar o celular e a internet foi uma grande novidade, pois são ferramentas “proibidas” nas salas de aula e com as atividades passaram a ser fundamentais para o desenvolvimento das atividades.

A quarta pergunta foi para verificar quais das atividades haviam se tornado mais populares entre os alunos, qual havia despertado maior interesse. A atividade que ficou em primeiro lugar foi a atividade de número 3 “Desce daí, Thifany!” com 42,3% dos votos.

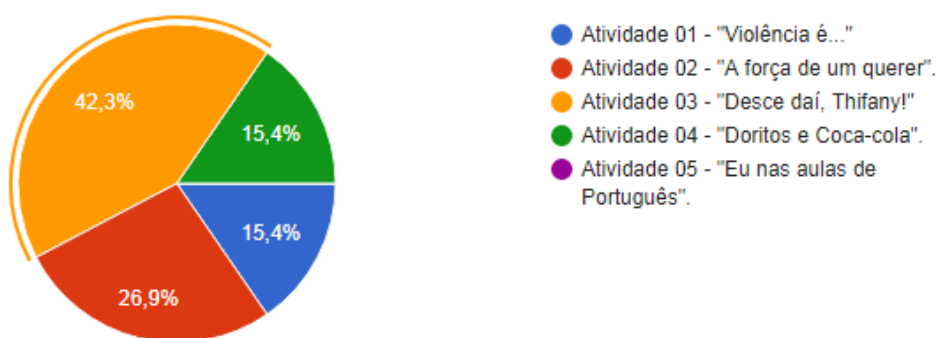
Realmente essa atividade foi muito envolvente. Os alunos se divertiram bastante com o vídeo e desenvolveram as questões com empolgação. Em segundo lugar com 26,9% dos votos ficou a atividade de número 2 “A força de um querer” mostrando que o tema “novelas” é bem popular entre os alunos, bem como já havia sido verificado no questionário inicial. Em terceiro lugar houve um empate entre as atividades de número 1 “Violência é...” e 4 “Doritos e Coca-Cola”, pois ambas deram 15,4% dos votos. A atividade de número 5 “Eu nas aulas de Português” em que os alunos ficaram “livres” para criar *memes* a partir de *memes* já existentes não foi sequer mencionada pelos alunos. Além de os alunos terem tido dificuldade para entender a questão, ela também foi a última a ser realizada numa semana que antecedia as férias escolares. Os alunos já estavam bem esgotados e já não viam a hora de finalizar o ano escolar.

Isso me fez refletir sobre a elaboração da questão e talvez ela não tenha tido um objetivo claro. O enunciado não foi escrito de forma objetiva e os alunos não conseguiram entender o comando da questão. O que mostra que devemos sempre estar nos avaliando e avaliando o nosso planejamento, pois nem sempre o que está claro para nós pode chegar da mesma forma para o nosso aluno. Nem sempre o que dá certo com uma turma pode obter o mesmo sucesso com outra. O planejamento deve ser flexível e sempre aberto a mudanças.

Figura 21: gráfico das atividades mais populares

4 - Qual das atividades desenvolvidas você gostou mais?

26 respostas



A atividade ser popular, despertar o interesse e atenção é importante, pois motiva o aluno a aprender de uma forma mais envolvida. Mas ela ser popular não garante que o aluno venha, de fato, aprender com ela. A questão de número cinco quis verificar se os alunos

tinham noção do que eles tinham ou não aprendido nas atividades, além de verificar o que eles consideravam ser importante em uma aprendizagem. Eles precisaram escolher uma aprendizagem que julgavam ter aprendido mais e justificar essa escolha.

Os alunos mencionaram todas as atividades, mas a que obteve maior destaque foi a atividade de número 1 que abordou o tema violência. “Aprendemos vários tipos de violência.” “Aprendi bastante sobre o aplicativo Proteja Brasil e foi muito legal.” “Me identifiquei com ela, pois é a pura realidade de hoje.” “Porque ensina a respeitar mais a pessoa.”.

Essa atividade abordou um tema muito atual e foi esse um dos motivos para ela ter sido inserida no planejamento das aulas, pois ela retrata a realidade das grandes cidades e, infelizmente, uma realidade cada vez mais próxima das pequenas cidades também. Os alunos da escola moram em bairros da periferia e, no momento da aplicação da pesquisa, estavam vivenciando atos de violência com pessoas próximas a eles. Trabalhar esse assunto foi muito importante para discutirmos sobre os vários tipos de violência e aprendermos juntos sobre isso. Além do mais, cultivar a cultura da paz fora e dentro da escola tem se tornado cada vez mais importante e urgente.

As questões de número 6 e 7 buscaram verificar a opinião dos alunos em relação à aprendizagem em Língua Portuguesa através da utilização de diferentes tecnologias e também a partir do gênero textual *meme*. Os alunos confirmaram ser importante e prazeroso aprender utilizando diferentes tipos de texto e ferramentas. Dos 26 alunos que responderam o questionário 100% deles confirmou considerar a aprendizagem por esse viés mais significativa. Além disso, afirmaram ter gostado de relembrar e aprender conteúdos como a ortografia, pontuação e sentido próprio e figurado utilizando o gênero textual *meme*.

Figura 22: gráfico “a aprendizagem se torna mais significativa com diferentes tipos de textos?”

6 - O meme é um texto que surgiu com a tecnologia e está presente no nosso cotidiano. Estudar a Língua Portuguesa a partir de diferentes tipos de texto torna a aprendizagem mais significativa?

26 respostas



Figura 23: gráfico “aprendizagem com o gênero textual meme”

7 - Você gostou de estudar, ou seja, aprender e relembrar conteúdos, utilizando o texto meme?

26 respostas



A questão de número 8 levou os alunos a pensarem sobre o que eles haviam aprendido ou relembrado a partir das atividades que envolveram os *memes*. E todas as respostas foram positivas no sentido de que todos perceberam que aprenderam bastante com o desenvolvimento das atividades com esse gênero textual.

A questão de número 9 buscou verificar se a turma havia gostado das atividades específicas de criação de *memes*. Foram nessas atividades que os alunos tiveram maior liberdade quanto ao uso dos celulares e da internet e puderam mostrar sua criatividade e criticidade perante os temas que foram abordados. Portanto, o resultado para essa questão não poderia ser diferente, todos os alunos afirmaram ter gostado de criar esse tipo de texto.

A última questão foi para os alunos completarem uma frase em que eles registrariam a opinião deles a respeito de se estudar Português utilizando os *memes* e os celulares. As respostas não foram muito extensas, ao contrário, a maioria foi bem curta como “Muito interessante!”, “Muito legal!”, “Muito divertido!”, “Maravilhoso!”, “Uma boa técnica com o aprendizado.”, “Uma ótima experiência!”, “Bom para o nosso aprendizado!”, “O melhor aprendizado que eu já tive!”. Todos os alunos consideraram ser produtiva e proveitosa a aprendizagem a partir dessa nova realidade tecnológica tão presente fora da sala de aula e que naquele momento se tornou possível e acessível no ambiente escolar.

Após responderem o questionário final os alunos haviam encerrado as atividades referentes à pesquisa, mas esse fato não os impediu de continuarem produzindo *memes* e analisar os que encontravam pelas redes sociais. A semente do uso do celular como ferramenta pedagógica havia sido plantada, bastava agora saber cultivá-la.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, retomarei o objetivo da minha pesquisa, reapresentarei brevemente a fundamentação teórica e a metodologia utilizada e, para finalizar, abordarei as implicações deste estudo para os professores e para o ensino de alguns conteúdos de Língua Portuguesa, bem como farei um direcionamento para futuras pesquisas.

Iniciei esta pesquisa pensando nos professores de Língua Portuguesa e em seus alunos. Na verdade, pensando em mim, em minha prática docente e na dificuldade que sempre encontrei em formar alunos não só leitores críticos, mas também indivíduos produtores de diferentes tipos de texto, letrados e inseridos de forma cidadã na sociedade. Essa foi uma realidade que sempre me inquietou: a dificuldade de ensinar a ler e a escrever de forma significativa, prazerosa e voltada para uma aprendizagem da língua adequada aos mais diferentes contextos e, em especial, com a utilização da norma culta.

Durante todos os quase quatorze anos em que atuo como professora do ensino fundamental, tanto em escolas privadas quanto públicas, sempre busquei por direcionar a minha prática pedagógica para um ensino que levasse o meu aluno a uma aprendizagem mais significativa. Sempre busquei tornar as minhas aulas mais dinâmicas e ensinar os conteúdos de uma forma mais envolvente e prazerosa. Nem sempre obtive o êxito esperado, mas sempre almejei fazer algo diferente.

Nos últimos anos, tenho observado um fracasso e um desânimo cada vez maior em meus alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os alunos apresentam muita dificuldade ao interpretar diferentes gêneros textuais e também certo pavor ao serem submetidos a alguma atividade de produção textual e quando a realizam apresentam muitos erros de ortografia e pontuação. Além disso, demonstram ter muita dificuldade para se expressarem oralmente e quase não utilizam recursos de argumentação.

Encontrar caminhos para mudar essa realidade se tornou não somente um desafio para a minha prática docente, como também uma necessidade iminente, uma vez que é por meio do domínio da leitura e da escrita que um indivíduo conquista ou não o seu sucesso nas mais diversas situações do seu cotidiano. Nesse sentido, percebi que a utilização das tecnologias digitais a favor da aprendizagem seria algo essencial para esse meu (re)fazer pedagógico.

O mundo mudou e as formas de se interagir nele também mudaram. A sociedade está cada vez mais conectada ao mundo virtual e os nossos alunos estão cada vez mais inseridos

nessa realidade tecnológica. Portanto, estudar os diferentes gêneros textuais que surgiram com os avanços tecnológicos se tornou essencial, uma vez que precisamos preparar os nossos alunos para as transformações do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o gênero textual *meme* foi escolhido como ponto de partida para iniciar um trabalho tendo o texto como base e voltado para uma aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa apontados pelo currículo e também aqueles que, ainda, precisam ser melhor trabalhados como a ortografia e a pontuação.

Considerando a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita, dos letramentos, multiletramentos, gêneros textuais e da utilização das tecnologias, o presente estudo teve como objetivo buscar compreender os desdobramentos do ensino de Língua Portuguesa através da utilização dos gêneros textuais, em especial o gênero *meme*, bem como a inserção das novas tecnologias como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem. Para investigar esse contexto, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as percepções dos alunos sobre as atividades de leitura, interpretação, compreensão e produção do gênero *meme* aqui implementadas?
2. Que aspectos do currículo de Língua Portuguesa puderam ser trabalhados junto com as atividades de leitura e produção de *memes*?

Para responder a essas perguntas, apresentei na fundamentação teórica contribuições importantes relacionadas ao ensino da leitura e da escrita para a formação do sujeito autônomo, crítico e atuante na sociedade. Além disso, indiquei caminhos essenciais para a formação desse aluno e para (re)construção da prática dos docentes que também almejam por mudanças as quais perpassam os diferentes tipos de letramentos e também pela utilização da tecnologia.

Essas possibilidades de mudanças foram fundamentadas pelos documentos norteadores (PCN, DCN e BNCC) e também baseadas nas concepções de diferentes autores como Santos, Riche e Teixeira (2015); Jr. e Carvalho (2017); Antunes (2010); Koch e Elias (2017); Bazerman (2007); Soares (1998); Rojo (2016); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e Coscarelli (2016). Ainda apresentei o gênero textual *meme*, sua origem, definição, características e aplicabilidade ao ser usado no ensino de Língua Portuguesa, através dos estudos de Dawkins (1976) e Maciel, Takaki (2015).

No capítulo da metodologia, descrevi o desenvolvimento do trabalho através de uma pesquisa-ação, pois investiguei a minha própria prática, enquanto professora de Língua

Portuguesa, bem como apresentei uma intervenção. A partir da colaboração de todos os envolvidos, pude procurar por soluções de problemas que inquietavam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas minhas aulas. Além disso, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso de natureza etnográfica, pois envolveu a interação entre a professora-pesquisadora e os alunos participantes e foi realizada a partir da observação e interpretação dos sujeitos participantes, bem como a partir da descrição das atividades desenvolvidas.

Os resultados foram apresentados no penúltimo capítulo deste trabalho. Primeiramente, com a finalidade de responder à minha primeira pergunta de pesquisa, identifiquei que a aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da leitura, compreensão e produção do gênero textual *meme* ocorreu de forma bastante produtiva e proveitosa. As Atividades envolvendo o gênero textual *meme* conseguiram envolver os alunos contribuindo para uma participação ativa da turma. Além disso, a utilização das tecnologias como ferramentas de auxílio no processo de ensino-aprendizagem foi muito satisfatória.

Os alunos não estavam acostumados a aprender a língua a partir do estudo de diferentes textos. Na verdade, estavam habituados a verificar a utilização do texto apenas como pretexto para o ensino ou verificação de usos de classes gramaticais ou qualquer outro conteúdo de Língua Portuguesa. A escolha do gênero textual *meme* foi muito oportuna, uma vez que o devido gênero já fazia parte do cotidiano da maior parte dos alunos envolvidos, o que favoreceu um maior envolvimento ao realizar as tarefas, principalmente pela possibilidade da utilização de tecnologias que antes eram proibidas no contexto da sala de aula.

Aprender e relembrar conteúdos de Língua Portuguesa, trabalhar a leitura, a compreensão, a análise e a produção de textos a partir do gênero textual *meme* foi algo inovador tanto para os alunos quanto para mim, enquanto professora-pesquisadora, pois a inserção das tecnologias à minha prática foi um desafio e ao mesmo tempo uma conquista. Tive de aprender a utilizar e a manusear tecnologias, equipamentos, aplicativos e todo o aparato tecnológico que tinha disponível na escola e que era necessário para a realização das atividades propostas.

A aprendizagem ocorreu de forma participativa e colaborativa, pois os alunos além de contribuírem de forma significativa durante a realização das tarefas, também ajudaram uns aos outros nas dúvidas ou dificuldades que encontraram nas atividades propostas. Além disso, se mostraram interessados e desafiados ao participarem das atividades tanto de leitura, quanto compreensão e produção a partir dos *memes*. Realizaram as tarefas com empenho, dedicação e

envolvimento, diferente de outras atividades aplicadas em outros momentos anteriores ao da pesquisa.

Tanto os alunos quanto a professora-pesquisadora gostaram de estar envolvidos em atividades de leitura e produção textual envolvendo o gênero textual *meme*. O uso das tecnologias além de despertar o interesse e motivar os alunos a participarem, também contribuiu de forma significativa e algumas vezes essencial na realização das tarefas.

As atividades elaboradas pela professora-pesquisadora envolveram diversos assuntos e conseguiram, em sua maioria, prender a atenção dos alunos. Foram atividades diferentes das quais eles estavam habituados a realizar, a começar pelo espaço da sala de aula que foi, na maioria das vezes, substituído por um espaço diferente. Além disso, o desenvolvimento das atividades foi dividido em momentos caracterizados como atividade pré-textual, textual e pós-textual (SILVA *apud* SANTOS e TEIXEIRA, 2016).

Cada uma das etapas foi pensada de forma a propiciar o desenvolvimento de diferentes habilidades e aprendizagens, bem como levar os alunos à discussão de temas importantes ao convívio tanto dentro quanto fora da escola. Os alunos foram levados a pensar, opinar, argumentar, justificar e se expressar de várias formas, o que, consequentemente contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e ao mesmo tempo reflexiva.

Utilizar o gênero textual *meme* como texto base para o desenvolvimento das atividades foi desafiador, pois ele é composto por imagens ricas em detalhes e mensagens a serem analisadas e interpretadas. Os alunos não estavam acostumados a interpretar imagens de uma forma mais precisa e para entender a mensagem que esse tipo de texto trazia foi preciso trabalhar bem essa habilidade. Nas primeiras situações apresentadas os alunos não conseguiram, sozinhos, chegar a um entendimento. Tiveram muita dificuldade de relacionar o texto verbal com o não verbal. Foi preciso um trabalho de mediação muito presente por parte da professora-pesquisadora para ajudar nessa organização do pensamento.

Dessa forma, as atividades de leitura e produção do gênero textual *meme* foram entendidas pelos alunos como atividades inovadoras, criativas e ao mesmo tempo como atividades que proporcionaram o desenvolvimento de um olhar crítico e aguçado e que favoreceram a construção e a formação de ideias e opiniões, tornando a aprendizagem mais prazerosa e com a possibilidade de uma participação dos envolvidos de forma mais ativa.

Os alunos ainda não conseguem ter o domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa que foram trabalhados nas atividades, ainda apresentam dificuldade ao interpretar e ao produzir um texto, ainda apresentam uma escrita que precisa ser ajustada à norma culta. Mas, já não

são mais os mesmos de quando iniciaram as atividades. A postura mudou e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados está em evolução, em um processo de aprimoramento e busca, o que é essencial para se ler e escrever de forma mais significativa e efetiva.

Embora esta pesquisa tenha respondido às questões propostas, cabe registrar que ela apresentou algumas limitações. O planejamento do tempo de realização das atividades precisou ser revisto logo no início, assim, as atividades precisaram ser modificadas e adequadas ao contexto dos participantes. Além disso, algumas questões poderiam ter sido elaboradas de forma mais clara e objetiva para, assim, favorecer um melhor entendimento dos objetivos propostos. O fato das atividades terem sido aplicadas ao final do ano letivo também foi um fator negativo, pois os alunos já estavam cansados e com o pensamento nas férias escolares, fato que atrapalhou a participação de alguns e contribuiu para a baixa frequência de outros.

Com esta pesquisa voltada para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, do senso crítico dos alunos, do uso da oralidade, da argumentação, da ortografia e da pontuação por meio de atividades envolvendo os gêneros textuais, em especial o gênero *meme* e através da utilização das tecnologias digitais, pretendo contribuir com reflexões acerca da necessidade de os professores (re)pensarem a sua prática docente.

Levar os docentes a refletirem a respeito da necessidade de se incluir em seus planejamentos as tecnologias como ferramentas aliadas para o processo de ensino-aprendizagem através de aulas mais envolventes e com maior participação e interação dos alunos. Além de levá-los a perceber a necessidade de se ensinar os conteúdos a partir de diferentes gêneros textuais, trabalhando diversos letramentos e com o objetivo de formar alunos leitores, digitalmente letrados e que saibam usar a língua nos mais diferentes contextos e privilegiando o uso da norma culta.

Espero, ao fim deste trabalho, que esta pesquisa possa vir a contribuir para futuras investigações sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma mais eficaz e significativa e envolvendo diferentes tipos de gêneros textuais. Além disso, que ela possa encorajar os professores a utilizarem as tecnologias na sala de aula de maneira mais efetiva e aliada ao ensino.

Este trabalho me proporcionou o aprimoramento dos meus conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, um conhecimento significativo sobre o gênero textual *meme* e as suas possibilidades de uso, além de várias reflexões a respeito da minha prática pedagógica

durante todo o processo de pesquisa, planejamento, análise das atividades e trocas com os alunos.

Tais reflexões fizeram com que eu almejasse um desdobramento desse trabalho para o futuro: a possibilidade de dar continuidade à pesquisa com *memes* e o ensino de Língua Portuguesa através da elaboração de um material didático. Esse propósito se apoia na minha vontade de oferecer aos meus alunos um material diferenciado, como também no fato de os materiais existentes na atualidade pouco ou praticamente nada explorarem o referido gênero, mesmo ele tendo tanto a oferecer.

Para encerrar, utilizo as palavras de André Laurentino (*apud* ANTUNES, 2010, p. 218 e 219) em “A lua da língua” para registrar o meu desejo de despertar em meus alunos e colegas de profissão a vontade de se viver a língua em sua plenitude, seja através da leitura ou da escrita, mas de forma a entender e a valorizar a importância de se desenvolver tais habilidades e, assim, contribuir para a formação de leitores críticos e sujeitos-autores. Que a luz dessa língua ‘usada de dia’ ilumine os caminhos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e traga com ela possibilidades de mudanças.

A Lua da Língua

Existe uma língua para ser usada de dia, debaixo da luz forte do sentido. Língua suada, ensopada de precisão. Que nós fabricamos especialmente para levar ao escritório, e usar na feira ou ao telefone, e jogar fora no bar, sabendo o estoque longe de se acabar. Língua clara e chã, ocupada com as obrigações de expediente, onde trabalha sob a pressão exata e dicionária, cumprimentando pessoas, conferindo o troco, desfazendo enganos, sendo atenciosamente sem mais para o momento. É a língua que Cristina usou para explicar quem quebrou o cabo da escova na pia do banheiro, num dia de sol em Fortaleza. Ou a língua empregada pelas aeromoças nos avisos mecanicamente fundamentais. Língua comum; mútua e funcionária. Língua diária; isto é, língua à luz do dia.

Mas no entardecer da linguagem, por volta das quatro e meia em nossa alma, começa a surgir um veio leve de angústia. As coisas puxam uma longa sombra na memória, e a própria palavra tarde fica mais triste e morna, contrastando com o azul fresco e branco da palavra manhã. À tarde, a luz da língua migalha. E, por ser já meio escura, o mundo perde a nitidez. Calar, a tarde não se cala, mas diz menos o que veio a dizer. Por isso, poucas vezes se usa esta língua rouca do ciclar das cigarras, que cede à luz minguante da sintaxe, mas meio bêbada de escuridão.

É a que frequenta os cartões de namoro, as confissões, as brigas e os gritos, ou a atenção desajeitada de velórios, também os momentos relevantes em vidas sem relevo, ou está nas palavras sussurradas entre os lençóis (ou ao pé dos muros nos bairros mais distantes) sob o calor da noite. Mas noite aqui, na face da Terra; que é bem diferente da noite nos breus de uma língua.

Pois quando a língua em si mesma anoitece, o escuro espatifa o sentido. O sol, esfacelado, vira pó. E a linguagem se perde dos trilhos de por aonde ir. Tateia, titubeia e, com alguma sorte, tropeça, esbarrando em regras,

arrastando a mobília das normas, e deixando no carpete apenas as marcas de onde um dia estiveram outros móveis. À noite sonha nossa língua.

O céu da boca, onde esta noite se forma, não tem estrelas de tão preto. É onde as palavras guardam ainda seu cheiro de pensamento. E têm a densidade vazia das ideias vagas, condensando-se invisivelmente como nuvens de um céu sem luz. No calor tempestuoso destas noites, é possível a bailarina ser feita de borracha e pássaro. José Ribamar põe aves dentro dos frutos maranhenses. E Murilo solta os pianos na planície deserta. Tudo é dito e tudo é silêncio, distante dos ruídos do dia. Existe o verbo, existe o verso. Existe a canção. Rosa mineira do Lácio. Tudo é possível na escuridão, sombra que alumbra; penumbra. Luz negra da noite.

Quando abrimos a boca, a língua amanhece.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Juliana Xavier de. **Memes: a linguagem da diversão na internet. Análise dos aspectos simbólicos e sociais dos *rage comics***. 2012. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2012.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro**. In:_____. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 45-52.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CORREIA, D. A. ; SALEH, P. B. de O. (Org), **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

COELHO, Marco Antonio Pereira. **Conexões para o conhecimento: uma abordagem conectivista para o desenho instrucional das disciplinas semipresenciais dos cursos superiores das Faculdades Vale do Carangola**. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem. Uenf, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAWKINS, R. O Gene Egoísta. 9º reimpressão, Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2001. (tradução do original de 1976)

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2016.

ENEM 2017 – **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>. Acessado em dezembro de 2017.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, Maria Silvia. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2017.

HORTA, Nathalia Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 182f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação) Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

JACINSKI, Edson; FARACO, Carlos Alberto. **Tecnologias na Educação: uma solução ou um problema pedagógico?** Revista Brasileira de Informática na Educação – V.10 N. 2 – 2002

Jr., Celso Ferrarezi; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em linguística aplicada**. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEMOS, Laís. **Pesquisa-ação e agência em sala de aula**. Brasília: UESC, 2015.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. **Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; Maciel, Ruberval Franco. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. (Orgs).Campinas: Pontes Editores, 2015. P. 53-81.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. **A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem**. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. Anais..., 2010. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf. Acesso em: 02 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PASSERINO, L. M. **Informática na Educação Infantil**: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: <http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf>> . Acesso em: 19 jul. 2017

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.); VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). Ensino de gramática: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos Multiletramentos**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11 – 31, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS, Jardélia Moreira dos. **Letramento multimodal e o contexto da sala de aula**. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2ed. 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho(a) participará de uma pesquisa a ser realizada nas turmas do 7º ano de escolaridade do Colégio Estadual Buarque de Nazareth, com o tema “**A compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por novas tecnologias**”.

Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo promover práticas de leitura e de produção textual, a partir de textos pertencentes ao gênero *meme*, que contribuam na formação cidadã dos alunos envolvidos e os façam refletir a cerca dos discursos que circulam na internet, além de oportunizá-los a se colocarem no lugar de leitores e consequentemente produtores de discursos. Todas as atividades da pesquisa serão realizadas nas dependências da escola.

Permito que o pesquisador abaixo relacionado obtenha fotografia, filmagem ou gravação do aluno para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

A identidade de seu filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

A professora Silvia Goulart Ferreira, professora de Língua Portuguesa e mestranda em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, será a professora responsável pelo desenvolvimento da pesquisa.

Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para qualquer publicação referente a ele. Caso aceite assine ao final deste documento.

Agradecemos desde já sua atenção!

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG: _____ e CPF: _____

_____, abaixo assinado, concordo que meu filho(a)

_____ participe do estudo.

Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Itaperuna, outubro de 2017.

Assinatura:

APÊNDICE B - Questionário inicial

QUESTIONÁRIO

Compreensão e produção de memes

Este questionário tem como objetivo conhecer melhor suas experiências em relação à utilização das tecnologias, da internet e dos memes em seu cotidiano.

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para a realização da primeira etapa da pesquisa "A compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por novas tecnologias". Sua participação é muito importante e contribuirá para as próximas etapas do trabalho. Dessa forma, é importante que você responda ao questionário com atenção e seriedade.

***Obrigatório**

Nome: *

Sua resposta

1. Qual a sua idade? *

Escolher ▼

2. Qual o seu sexo? *

☐ Feminino.

☐ Masculino.

3. Você já parou para pensar quais são as tecnologias indispensáveis na sua vida? Marque as que você mais utiliza em seu dia a dia. *

☐ Celular.

☐ Computador.

☐ Videogame.

☐ Tablet.

☐ Televisão.

☐ Outro: _____

4. Quantos dias por semana você acessa a internet? *

- ☐ 1 ou 2 dias.
- ☐ 3 ou 4 dias.
- ☐ 5 ou mais dias.
- ☐ Não utilizo.

5. Em média, quanto tempo por dia você gasta acessando a internet? *

- ☐ Até 1 hora.
- ☐ Até 2 horas.
- ☐ Até 5 horas.
- ☐ Até 8 horas.
- ☐ Acima de 8 horas.

6. Como você acessa a internet? (Mais de uma alternativa) *

- ☐ Casa.
- ☐ Aparelhos móveis.
- ☐ Lan house.
- ☐ Outro: _____

7. Para qual finalidade você utiliza a internet? (Mais de uma alternativa). *

- ☐ Lazer e entretenimento.
- ☐ Comunicação.
- ☐ Estudo.
- ☐ Outro: _____

8. Você possui celular? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não, mas utilizo o dos meus responsáveis.

9. Para qual finalidade você utiliza o celular? (Mais de uma alternativa) *

- ☐ Para fazer ligações.
- ☐ Para tirar fotografias.
- ☐ Para fazer uma pesquisa.
- ☐ Para se comunicar por meio de aplicativos.
- ☐ Para ouvir músicas.
- ☐ Para jogar.
- ☐ Para assistir vídeos.
- ☐ Outro: _____

10. Você sabe o que é um meme? Em caso afirmativo, explique com suas próprias palavras. *

Sua resposta _____

11. Você tem o hábito de compartilhar memes? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

12. Em quais suportes você compartilha memes? (Mais de uma alternativa) *

☐ Facebook.

☐ WhatsApp.

☐ Instagram.

☐ Outro: _____

13. Quais conteúdos relacionados aos memes mais lhe desperta interesse? (Mais de uma alternativa) *

☐ Política.

☐ Filmes.

☐ Esportes.

☐ Personagens.

☐ Educação.

☐ Jogos.

☐ Novelas.

☐ Outro: _____

14. De que maneira você acha que o uso de tecnologias diversas e a internet poderiam contribuir para as aulas de Língua Portuguesa? *

Sua resposta _____

O que são *memes*?



APÊNDICE E - Slide 03

"Meme" é aquele vídeo, foto ou frase engraçada que aparece de repente, muitas vezes de forma involuntária ou como uma brincadeira, e se espalha por e-mails, MSN, fóruns e redes sociais com uma velocidade absurda, feito rastilho de pólvora. E uma vez espalhado, o meme acaba, inclusive, sofrendo mutações e aumentando ainda mais o seu nível de 'viralização'."

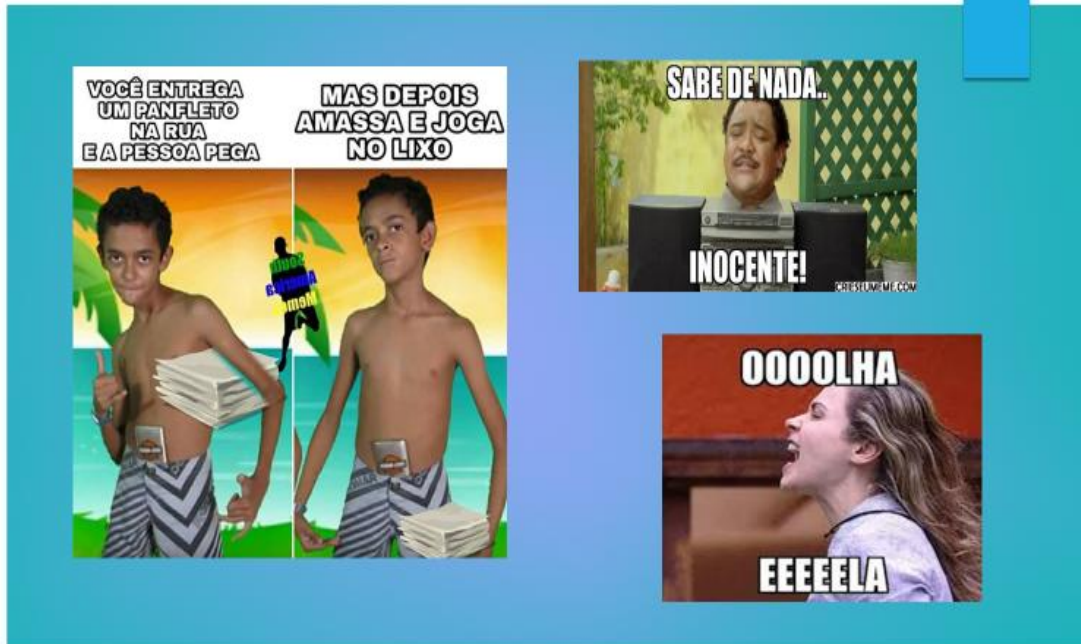
(Os primeiros memes da internet: conheça os primeiros grandes hits da web. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/os-primeiros-memes-da-internet-conheca-os-primeiros-grandes-hits-da-web.html>. Acesso em: 10 out. 2017.)

APÊNDICE F - Slide 04

Alguns exemplos...



APÊNDICE G - Slide 05



APÊNDICE H - Slide 06



Conceituando...

Na sua forma mais básica, meme é tudo aquilo que os utilizadores da Internet repetem, simplesmente uma ideia que é propagada através da World Wide Web.

(Memes. Wikipédia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Memes_de_Internet Acesso em 16, out, 2017.)

Características

- ▶ São imagens, frases, vídeos, gifs relacionados ao humor;
- ▶ São repetidos a ponto de virarem uma expressão popular na internet.
- ▶ Se espalham via redes sociais, e-mails, blogs e sites.
- ▶ São reutilizados e adaptados por qualquer pessoa.

APÊNDICE K - Slide 09

Os primeiros memes da internet



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Re00H9kdmo&t=14s>. Acessado em 17/10/2017)

APÊNDICE L - Slide 10

Alguns memes de 2017



(Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4kxgzFVB_q8. Acessado em 17/10/2017)

Quem está por trás dos memes?



Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6261459/>. Acessado em 17 de outubro de 2017)

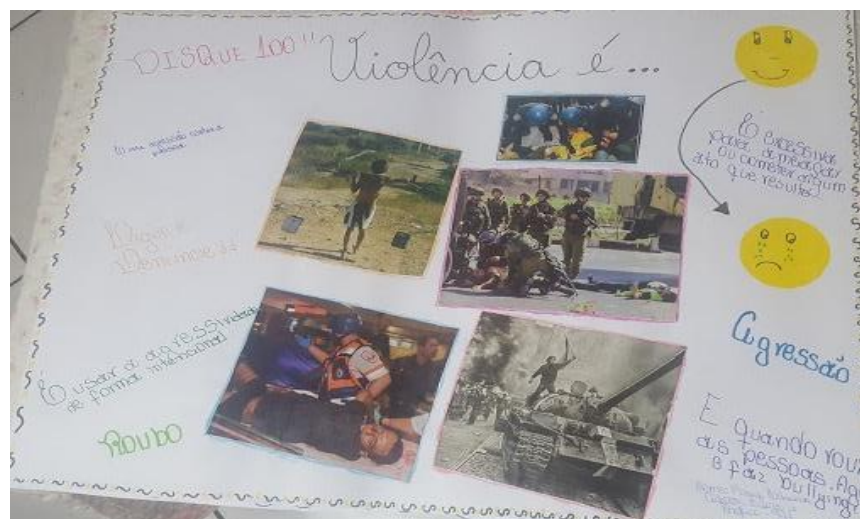
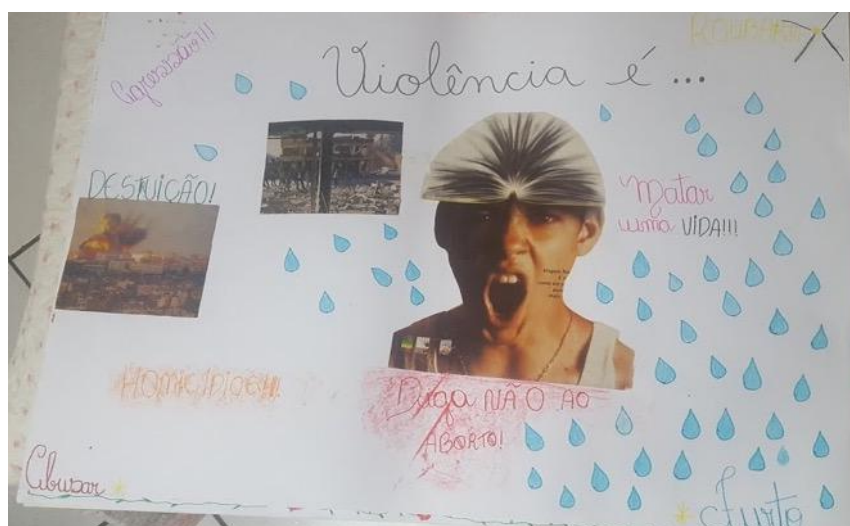
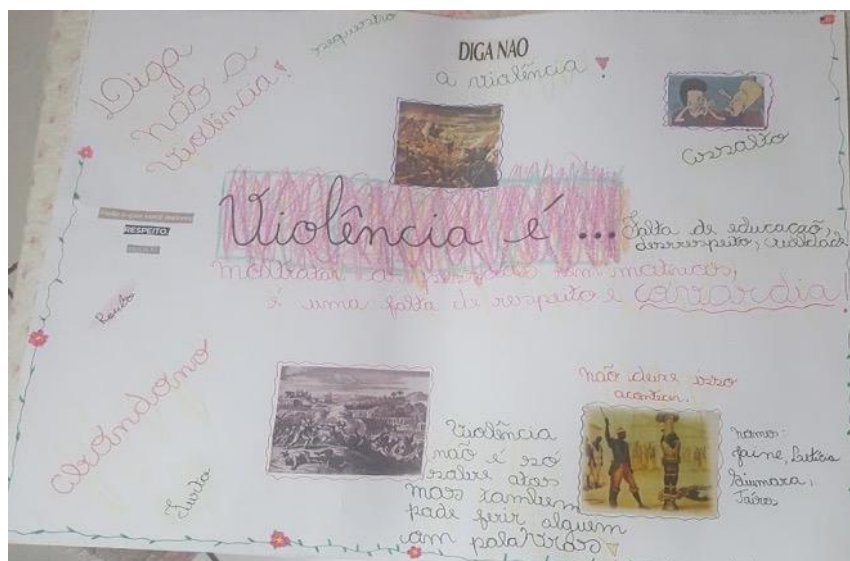
APÊNDICE N - Atividade pré-textual 01

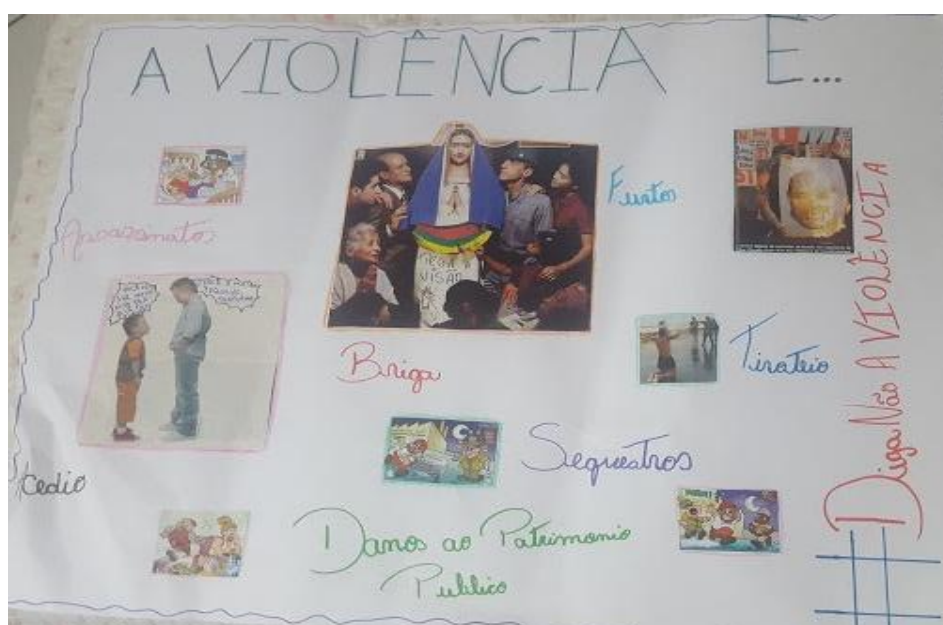
Atividade 01

- **Atividade pré-textual:** Os alunos em grupos de 4 alunos farão um mini cartaz.
- ➔ Registrem através de uma frase ou imagens o que a palavra VIOLÊNCIA significa para o grupo. Logo depois vocês apresentarão para a turma os cartazes.

VIOLÊNCIA é...

APÊNDICE O - Cartazes produzidos pelos alunos como atividade pré-textual 01





APÊNDICE P - Atividade textual 01

- **Atividade textual:** Os grupos analisarão o *meme* projetado e responderão as questões relacionadas.

(Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/fatos-desconhecidos-o-exercito-dos-eua-tem-intencao-de-criar-balas-biodegradaveis-que-quando-atiradas-se-tornam-plantacoes-de-flores-indo-trabalhar-no-rio-de-janeiro/49781>.

Acessado em 20/11/2017)

1 – Descreva o *meme*. O que está acontecendo?

2 – Você conhece a definição da palavra biodegradável? Registre. Caso não conheça, pesquise.

3 – Os elementos não-verbais contribuíram para a compreensão do texto? De que forma?

4 – Esse *meme* retrata um tipo de violência. Qual?

5 - Resuma o conteúdo do *meme* em uma frase.

6 – Você concorda com a mensagem transmitida *pelo meme* ou você acha que houve um exagero?

7 – Você considera a sua cidade violenta? Responda citando exemplos.

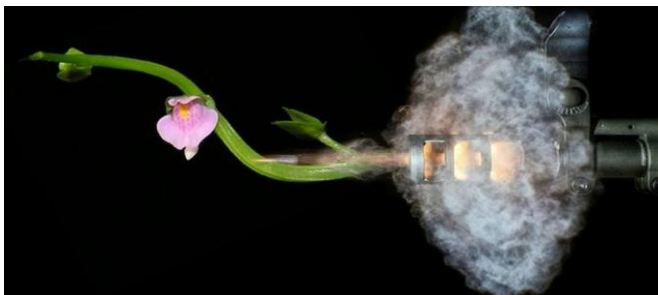
8 – Você já sofreu ou presenciou algum tipo de violência? Relate.

9 – O conteúdo desse *meme* foi baseado em notícias verídicas. Confira uma delas:

*Caso encontre alguma palavra que você não conheça ou não saiba o significado, pesquise para melhor compreender o texto.

Exército norte-americano quer usar balas biodegradáveis que semeiam flores

de **Gustavo Teixeira**



Balas de armas possuem uma fatídica missão: matar pessoas. Apesar de esse ser o pior efeito, elas ainda podem ser extremamente nocivas ao meio ambiente devido aos compostos metálicos existentes nos projéteis.

Além de serem usadas em situações reais, o exército dos Estados Unidos ainda realiza treinamentos utilizando balas de verdade, que ficam por muito tempo na natureza, prejudicando o solo, plantas e animais. Porém, alguns funcionários do exército norte-americano estão

pedindo propostas de fabricar balas biodegradáveis que podem reduzir os danos ao meio ambiente.



E eles não param por aí: eles querem que essas balas conttenham sementes para distribuir “plantas benéficas para o meio ambiente que eliminem detritos de munição e seus contaminantes”. Ou seja, além de serem biodegradáveis, elas também vão sugar os produtos químicos nocivos ao meio ambiente. Pode parecer uma ideia inviável, mas não é. Conhecida como balas “Shell”, esse tipo inovador de projétil já foi testado:

“O Laboratório de Investigação e Engenharia das Regiões Frias do Corpo de Engenheiros do Exército dos EUA (CRREL) demonstrou que sementes de bioengenharia podem ser incorporadas nos compostos biodegradáveis que não irão germinar até que tenham estado no solo por vários meses”, relatam os idealizadores do projeto.

A única coisa que falta agora é transformar essas balas em projéteis que possam ser disparados por armas reais. Até o dia 8 de fevereiro, diversas propostas serão analisadas. Depois desse prazo, será pedido que o vencedor da licitação comece a produzir as balas biodegradáveis ainda para testes. As balas poderão ter tamanhos relativamente grandes, variando de 40 até 155 milímetros. Essa é uma boa iniciativa para um mundo mais sustentável.

(Disponível em: <http://www.jornalciencia.com/exercito-norte-americano-quer-usar-balas-biodegradaveis-que-semeiam-flores/>. Acessado em: 20/11/2017)

➔ O que o grupo acha dessa iniciativa?

10 – Modifique a imagem a seguir utilizando desenhos, colagens, palavras ou frases de efeito. O importante é que você consiga passar a mesma ideia de violência transmitida no *meme* analisado.



APÊNDICE Q - Releituras feitas pelos alunos







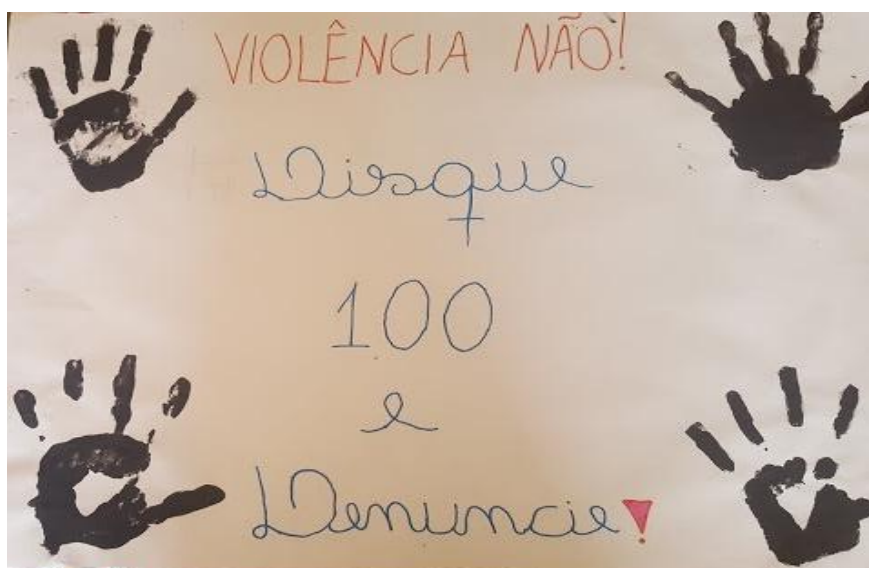
APÊNDICE R - Atividade pós-textual 01

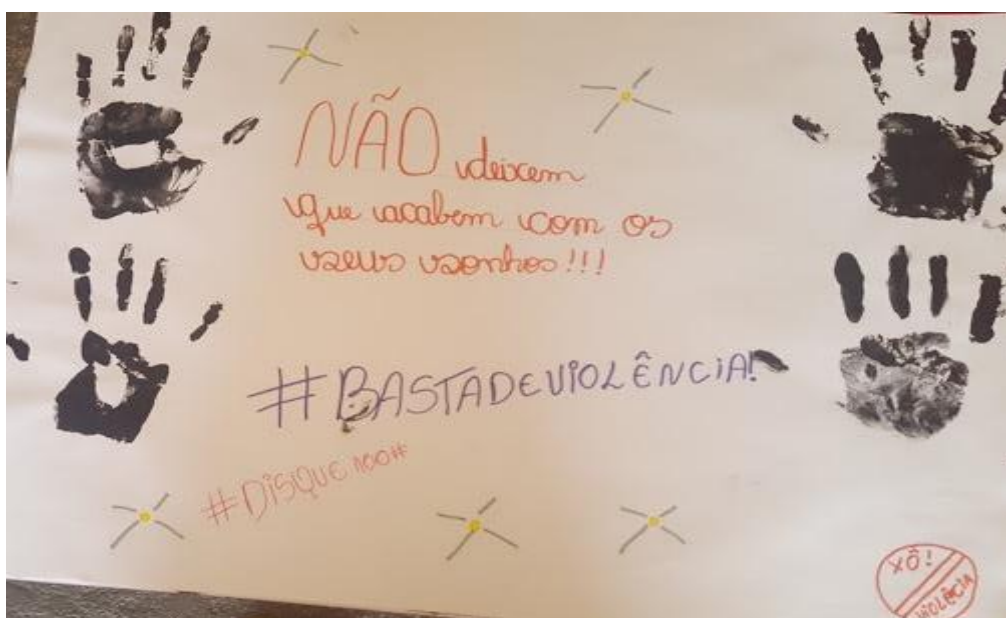
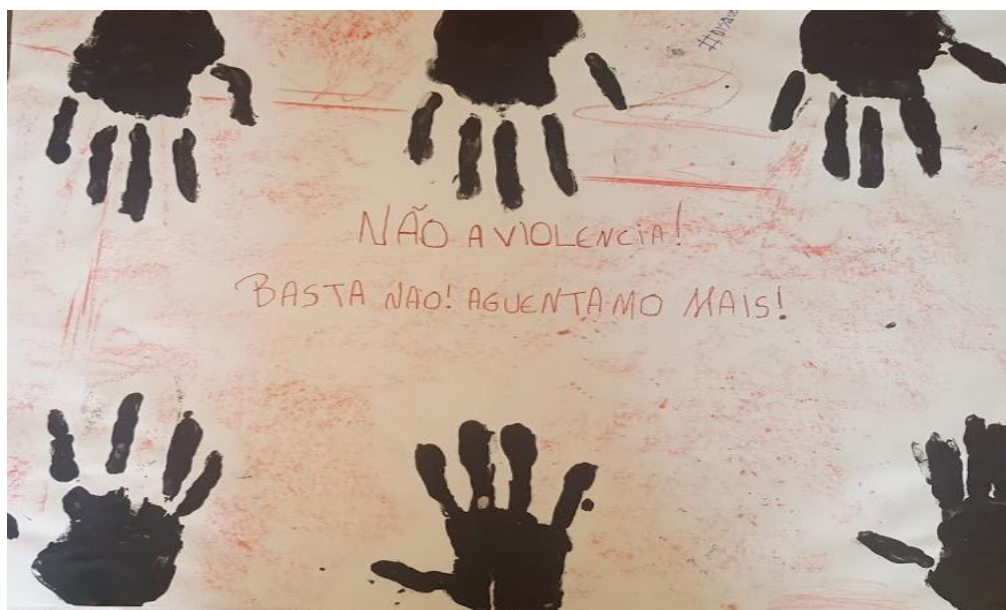
- **Atividade pós-textual:** conversar com os alunos sobre os diferentes tipos de violência e falar sobre o aplicativo Proteja Brasil que é uma iniciativa do UNICEF e da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania. O aplicativo foi lançado em 2013 e em 2016 foi lançada nova versão, ampliando as funcionalidades e fazendo a integração com o Disque 100, principal canal de denúncia de violações de direitos humanos do País. (Mostrar o vídeo ilustrativo)

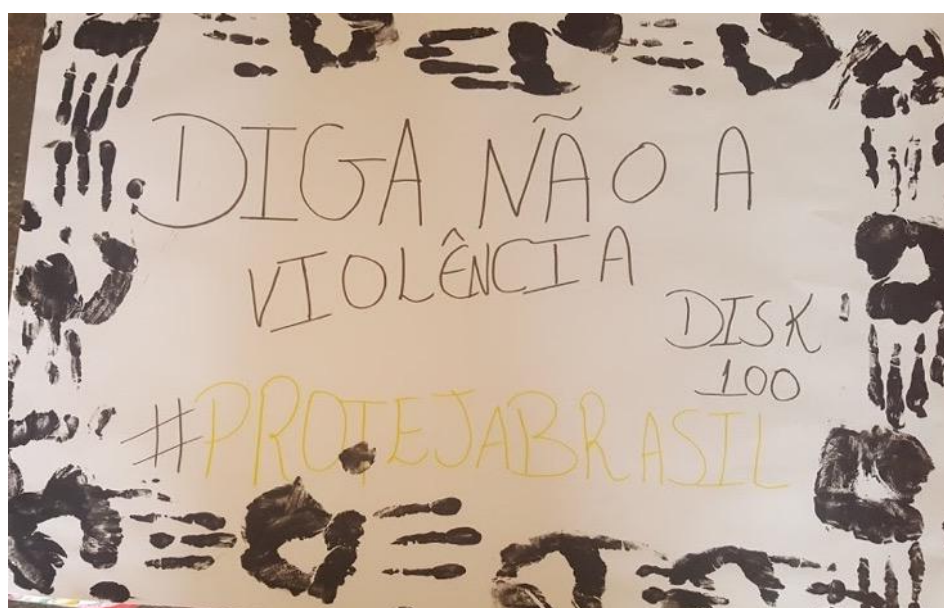
Disponível em: <http://www.protejabrasil.com.br/br/>. Acessado em: 20/11/2017.

- ➔ Fazer um cartaz condenando qualquer tipo de violência e divulgar o aplicativo.

APÊNDICE S - Cartazes produzidos pelos alunos como atividade pós-textual 01







APÊNDICE T - Atividade pré-textual 02

- **Atividade pré-textual:** Os alunos assistirão à apresentação especial da novela “A força do querer” para relembrem as personagens da novela que marcou o ano com uma grande produção de *memes*.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MeG6sZluer8>. Acessado em 26/11/17.)

➔ Pedir para os alunos comentarem o título da novela.

*O que seria essa força do querer?

➔ Pedir aos alunos para analisarem os sentidos da palavra força.

nome feminino

1. faculdade de operar, agir ou mover-se;
2. energia muscular; robustez;
3. energia espiritual, mental ou psicológica; coragem;
4. MILITAR conjunto de tropas, navios, aviões ou elementos de dois ou mais destes meios de combate, destinado ao cumprimento de uma missão de policiamento ou de combate
5. faculdade de exercer influência sobre outros; autoridade; poder;
6. série de meios utilizados para obrigar alguém a algo; violência;
7. forte capacidade de ação de algo; intensidade;
8. FÍSICA toda a causa capaz de produzir deformações ou modificar o estado de repouso ou de movimento de um corpo;
9. impulso; incitamento;
10. causa; motivo;
11. popular hérnia.

(Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/for%C3%A7a>. Acessado em: 26/11/17)

- Qual das definições da palavra “força” melhor se encaixa ao título e ao contexto da novela? Justifique. (A dupla deverá responder oralmente)

APÊNDICE U - Atividade textual 02

- **Atividade textual:** Análise da linguagem verbal e não-verbal e do sentido figurado.

1 - As palavras de uma língua podem ser usadas com sentido próprio ou figurado, dependendo do contexto de que fazem parte. Analise os *memes* e explique o uso do sentido figurado em cada uma delas.



(Disponível em: <https://www.facebook.com/BibiAPerigosa/>. Acessado em 26/11/17)



(Disponível em: <https://www.facebook.com/BibiAPerigosa/>. Acessado em 26/11/17)



(Disponível em: <https://www.facebook.com/jeizaindelicadaofc/photos/a.910564085764586.1073741828.910468272440834/910564049097923/?type=3>. Acessado em: 26/11/17)



(Disponível em:

<https://www.facebook.com/JeizaIndelicada/photos/a.1088070107960788.1073741827.1088069464627519/1196299467137851/?type=3&theater>.

Acessado em: 26/11/17)

APÊNDICE V - Atividade pós-textual 02

- **Atividade pós-textual:** crie legendas para as imagens utilizando a linguagem figurada. Não se esqueça de relacionar o texto à linguagem não-verbal.









APÊNDICE W - Atividade pré-textual 03

Atividade 03

- **Atividade pré-textual:** Os alunos assistirão ao vídeo da coreografia da garota Thifany que virou *meme* nas redes sociais.

(Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2017/10/thifany-desce-dai-misericordia-e-funk-de-mc-livinho-conheca-o-novo-meme-dos-internautas.shtml>. Acessado em 26/11/17)

- ➔ O professor pedirá para alguns alunos descreverem o que acontece no vídeo.
- ➔ Qual seria a reação da sua mãe ao te ver fazendo alguma coisa que ela não gostaria que você fizesse?

APÊNDICE X - Atividade textual 03

- **Atividade textual:** leitura e interpretação textual.

"Não sabia que a voz ia sair", diz mãe que gravou "desce daí, Thifany"

Do dia para a noite, dona Dinamar virou a mãe mais comentada da internet. Ela é a voz por trás dos gritos de "desce daí, Thifany" e de "a Thifany tem que se converter", que fizeram o vídeo da garota carioca de 17 anos viralizar nas redes sociais.

A gravação foi feita pela própria mãe, durante uma apresentação em que Thifany desce até o chão com seu grupo de dança ao som de "Fazer falta", hit do MC Livinho. Thifany é a garota que aparece no meio do palco, logo à frente, no vídeo acima, que teve mais de 3,5 milhões de visualizações no Facebook.

"Achei que estaria só gravando a dança. Não sabia que a voz ia sair também. Nem estava olhando o palco, olhava diretamente para o celular, nervosa. Cada posição, cada movimento era um flash! Foi demais para mim, minha pressão deve ter subido na hora", disse Dinamar Oliveira, aos risos, em entrevista ao UOL.

Dinamar Oliveira e Thifany Pinheiro: mãe e filha que viraram meme e bombaram no Facebook.

A mãe revelou que sempre assiste a todas as apresentações de Thifany, mas que foi surpreendida com essa dança. "Para mim ia ser uma apresentação igual às outras, normal, com ela dançando bonitinha. Mas lá fiquei muito nervosa. Só pensei: Senhor, perdoa! Pelas posições... aquela parte da queda [na coreografia]. É muita ousadia, a criação que eu tive é totalmente diferente", diz a mãe.

Apesar do choque com a última performance, dona Dinamar conta que a filha continuará dançando. "Sei que ela não estava fazendo nada demais, sempre acompanho ela. A dança é uma coisa que ela gosta e eu apoio, então estamos juntas".

Ela conta que, do palco, não conseguiu ouvir os pedidos da mãe, mas foi avisada por um amigo. "Ele foi ao camarim e falou: 'Thifany, sua mãe gritou horrores'. Aí pensei que ela teria gritado 'uhuuu, minha filha!'. Só quando eu cheguei em casa que fui ver o vídeo e o 'Thifany, desce daí agora'.

A garota conta que não esperava essa reação da mãe. "Não achei que ela fosse ficar tão nervosa assim, a ponto de mandar eu me converter", diverte-se Thifany. "Acho que foi a segunda vez que eu dancei vestindo body, mas eu estava com meia-calça por baixo", explica.

Mãe e filha não esperavam que o vídeo fizesse tanto sucesso na rede, mas estão achando graça da história. "Os memes são os melhores. Pegam minhas fotos antigas e comentam: 'olha a rainha aí', 'você quase infartou sua mãe'. Comentaram numa foto minha com meu irmão mais novo: 'pelo menos o seu irmão é convertido'", conta a filha.

Na escola, Thifany foi surpreendida com gritos de "desce daí" enquanto estava na escada. Ao andar na rua com a mãe, as duas veem pessoas se cutucando, rindo e apontando para elas. E como Thifany lida com a fama repentina? "Não me incomoda nem um pouco, eu fico só rindo, mesmo", garante a garota.

(Disponível em: <https://estilo.uol.com.br/noticias/redacao/2017/10/27/nao-sabia-que-a-voz-ia-sair-diz-mae-que-gravou-desce-dai-thifany.htm>. Acessado em: 26/11/17)

1 – O que a mãe de Thifany quis dizer com "Para mim ia ser uma apresentação igual às outras, normal, com ela dançando bonitinha."

2 – A mãe de Thifany estranhou a coreografia da apresentação da filha. Retire uma fala da mãe que comprove isso.

3 - "Não achei que ela fosse ficar tão nervosa assim, a ponto de mandar eu me converter". Por que, na sua opinião, a mãe de Thifany disse que ela precisava se converter?

4 – No texto o sinal das aspas foi bastante usado. Explique a diferença do uso desse sinal em: "desce daí Thifany" e "Fazer falta".

5 – Descubra os erros! Reescreva as frases corrigindo-as.



6 – A mãe de Thifany utilizou na frase que viralizou um verbo na segunda pessoa do singular no modo imperativo. Como ficaria a frase escrita com o verbo na 3ª pessoa do singular no mesmo modo?

APÊNDICE Y - Atividade pós-textual 03

- **Atividade pós-textual:** criação de *memes*.

- ➔ Junte-se a um ou dois amigos para realizar essa tarefa.
- ➔ Em quais situações do dia a dia vocês poderiam usar as expressões utilizadas pela mãe de Thifany?
- ➔ Vocês irão utilizar o celular e o aplicativo sugerido pela professora para criar *memes* a partir das expressões utilizadas pela mãe de Thifany.

"Thifany, desce daí!"

"Jesus, misericórdia!"

"Olha isso, Jesus!"

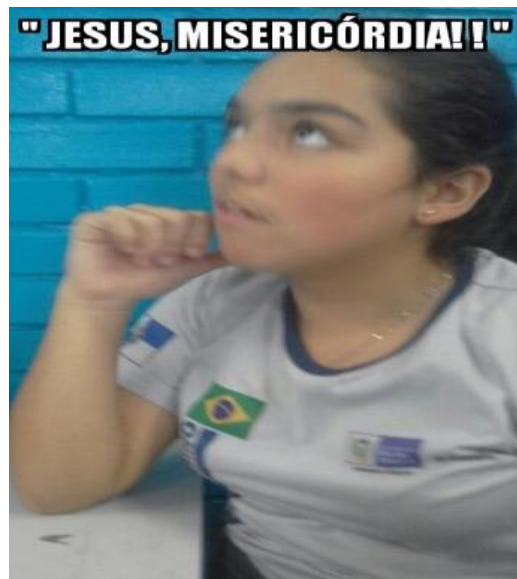
"A Thifany precisa se converter!"

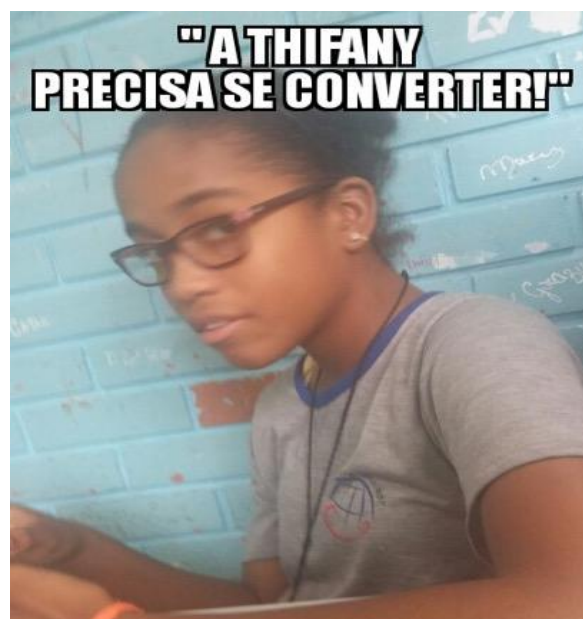
- ➔ Escolham as imagens sugeridas no aplicativo ou tirem as suas próprias fotografias e criem os *memes*!

APÊNDICE Z – Memes criados pelos alunos como atividade pós-textual 03











APÊNDICE AA - Atividade de criação de memes a partir da notícia 01

Atividade 04

- ➔ Leia as notícias a seguir e, em seguida, crie um *memé* para cada uma delas fazendo referência ao assunto abordado em cada uma das notícias.

Lembre-se que ao criar um meme você pode, a partir dele, dar a sua opinião, criticar, ironizar ou fazer piada com o assunto em destaque.

Ladrão invade casa, mas é encontrado dormindo e coberto de Doritos

Do UOL, em São Paulo 24/11/2017 | 11h27



Getty Images/iStockphoto



O ladrão foi encontrado dormindo e coberto de Doritos

Dormir no trabalho pode dar demissão para o empregado sonolento. Mas, em um caso ocorrido na Escócia, o cochilo resultou em prisão. Ok, não foi bem no 'trabalho' que o sujeito desta notícia dormiu, mas foi exatamente desse jeito que a polícia de Monksland descreveu o caso no Twitter.

Um ladrão acabou dormindo na casa que invadiu para assaltar depois de se empanurrar de torta. O sujeito de 46 anos entrou em uma residência em Coatbridge, na noite de segunda-feira (20) e foi encontrado pelos moradores cochilando, coberto de doritos.

"Dormindo no trabalho! Todos nos sentimos cansados quando começamos um turno. E com o ladrão que começou seu turno às 23h45 ontem não foi diferente. Ele invadiu uma casa na rua Corsewall, fez um pit stop, comeu metade de uma torta e dormiu coberto em doritos. Acordou algemado", tuitou a polícia.

Claro que o ladrão acabou preso por invasão de domicílio e agora vai ter todo o tempo que quiser para cochilar dentro da cadeia.

Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-noticias/tabloideanas/2017/11/24/ladrao-invade-casa-mas-e-encontrado-dormindo-e-coberto-de-doritos.htm>. Acessado em: 01/12/17.)

APÊNDICE BB – Memes criados pelos alunos a partir da notícia 01





Crise financeira está deixando o Turcomenistão sem Coca-Cola COMENTE

Do UOL, em São Paulo 24/11/2017 | 11h22



Getty Images/iStockphoto



A crise financeira está deixando o Turcomenistão sem Coca-Cola

Está faltando Coca-Cola no Turcomenistão. Os moradores da capital do país, Ashgabat, estão reclamando que o refrigerante sumiu das prateleiras por causa da crise econômica.

"Costuma encontrar em qualquer lugar, mas agora só poucas lojas vendem e por um preço alto. As pessoas dizem que faz mal para a saúde, mas nunca reparei", disse o taxista Mergen Kakayev, à AFP.

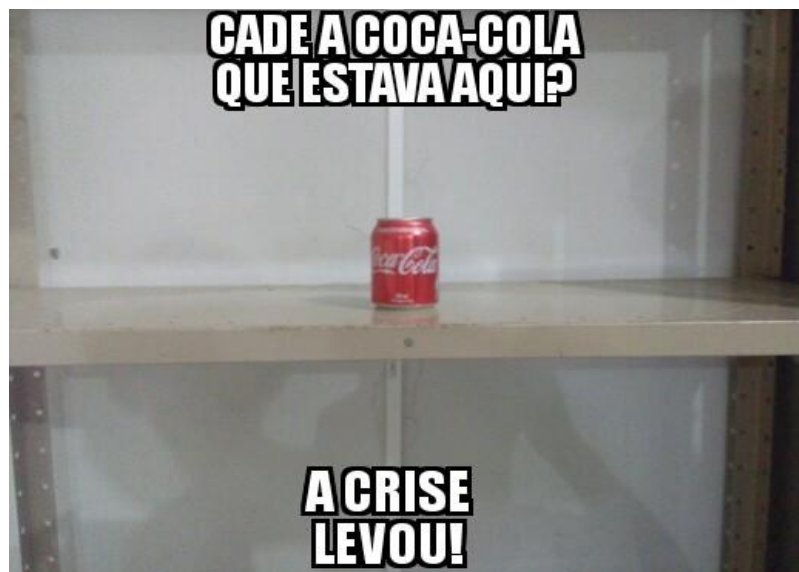
O governo do Turcomenistão impôs severas restrições ao câmbio de moedas estrangeiras, após a queda acentuada nos preços globais de hidrocarbonetos, principal produto de importação do país.

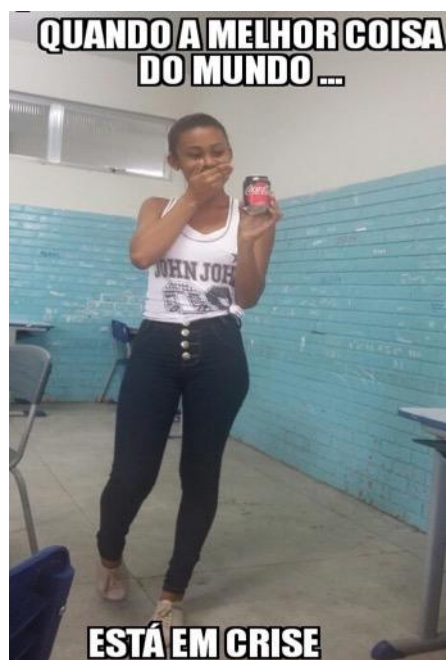
Com isso, a produção de Coca-Cola sofreu com a falta de suprimentos para a fabricação do refrigerante, já que a maioria dos produtos usados são comprados em outras moedas.

O preço de uma garrafa da bebida mais do que dobrou e, com isso, muitos bares, restaurantes e mercados deixaram que estocar o refrigerante.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-noticias/tabloideanas/2017/11/24/crise-financeira-esta-deixando-o-turcomenistao-sem-coca-cola.htm>. Acessado em: 01/12/17)

APÊNDICE DD – Memes criados pelos alunos a partir da notícia 02





APÊNDICE EE – Atividade de criação de *memes* a partir de outros *memes*

ATIVIDADE 05

➔ Lembrem-se das nossas aulas de Língua Portuguesa e de tudo o que aprendemos e vivenciamos esse ano, principalmente com as aulas com os memes, e criem um meme bem bacana! Veja alguns exemplos e inspirem-se!

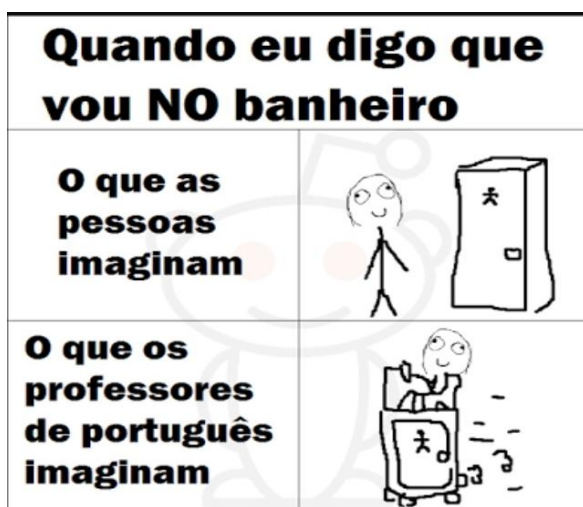
Eu nas aulas de português



(Disponível em: <https://me.me/i/eu-nas-aulas-de-portugues-oracao-subordinada-substantiva-objetiva-direta-12784053>. Acessado em: 02/12/17).



(Disponível em: <http://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2017/03/professora-utiliza-memes-para-atrair-alunos-em-universidade-em-cabo-frio.html>. Acessado em: 02/12/17)



(Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/banheiro>. Acessado em 02/12/17)

APÊNDICE FF – Memes criados pelos alunos a partir de outros *memes*

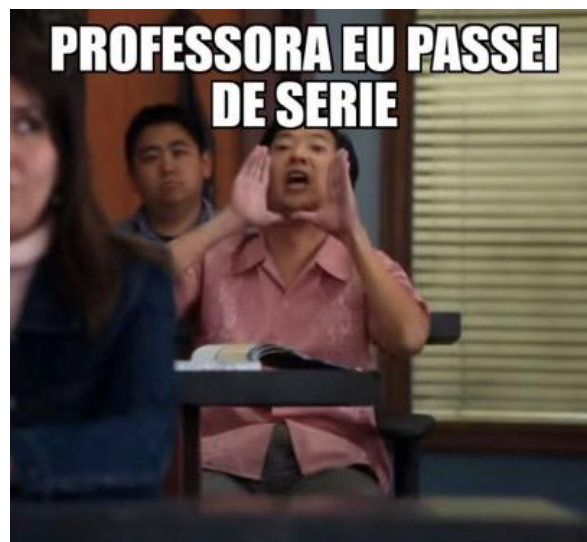
Quando e a aula de lingua portuguesa
e eu nn sei usar a virgula



Verbo
Imperativo



Aulas de
receita





QUESTIONÁRIO

Compreensão e produção de memes - parte 2

Este questionário tem como objetivo verificar os pontos positivos e negativos em relação às atividades aplicadas que envolveram tecnologias, a internet e os memes. Além disso, identificar possíveis aprendizagens em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, bem como o interesse e participação dos alunos em atividades que envolvam diferentes tipos de texto e tecnologia.

*Obrigatório

Nome: *

Sua resposta

1 - Durante as nossas aulas estudamos o gênero textual meme. Você consegue identificar esse tipo de texto sem a ajuda do seu professor ou de um amigo? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Sim, mas com dificuldade.

2 - Você gostou de aprender mais sobre os memes? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

3 - Durante as aulas utilizamos alguns recursos tecnológicos como o data show, celulares e a internet. O que você achou dessa experiência? *

Sua resposta

4 - Qual das atividades desenvolvidas você gostou mais? *

- ☐ Atividade 01 - "Violência é..."
- ☐ Atividade 02 - "A força de um querer".
- ☐ Atividade 03 - "Desce daí, Thifany!"
- ☐ Atividade 04 - "Doritos e Coca-cola".
- ☐ Atividade 05 - "Eu nas aulas de Português".

5 - Em qual das atividades desenvolvidas você acha que aprendeu mais? Justifique. *

Sua resposta

6 - O meme é um texto que surgiu com a tecnologia e está presente no nosso cotidiano. Estudar a Língua Portuguesa a partir de diferentes tipos de texto torna a aprendizagem mais significativa? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não faz diferença.

7 - Você gostou de estudar, ou seja, aprender e relembrar conteúdos, utilizando o texto meme? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não fez diferença.

8 - O que você aprendeu ou lembrou estudando os memes? *

Sua resposta

9 - Você gostou de criar memes?

☐ Sim.

☐ Não.

10 - Complete a frase: Estudar Português utilizando os memes e os celulares foi... *

Sua resposta
