



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

BETANIA ELISABETE BRAGA

**UM PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O MULTILETRAMENTO COM
GÊNERO MEME PARA UM NONO ANO**

MARINGÁ

2018

BETANIA ELISABETE BRAGA

**UM PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O MULTILETRAMENTO
COM O GÊNERO MEME PARA UM NONO ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Braga, Betania Elisabete

B813p Um protótipo didático para o multiletramento com gênero meme para um nono ano/ Betania Elisabete Braga. -- Maringá, 2018. 106 f. : il. color, figs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Lilian Cristina Buzato Ritter. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2018.

1. Multiletramentos. 2. Leitura crítica. 3. Pesquisa-ação. 4. Meme. I. Ritter, Lilian Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.401.4

JLM-001923

BETANIA ELISABETE BRAGA

**UM PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O MULTILETRAMENTO COM
GÊNERO MEME PARA UM NONO ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter – Orientadora (Profletras/UEM)

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi (Profletras/UFPA)

Prof.^a Dr.^a Roselene de Fátima Coito (PLE/UEM)

À minha família pelo apoio irrestrito sempre.

AGRADECIMENTOS

Deus, pelos dons dispensados a mim, e seu zelo constante por todos os caminhos por que passei.

Minha família: meus pais, meus filhos, Marcus Vinícius e Rodrigo, e meu esposo Wagner; por compreenderem, apoiarem, incentivarem e estarem juntos em mais essa empreitada.

Aos meus colegas do curso Profletras, pela amizade e saber compartilhado.

Às professoras do curso Profletras que nos ensinaram com especial carinho e dedicação.

À professora Dr.^a Lilian Buzato Ritter, pela orientação eficiente e segura, pelas palavras instigantes que me conduziram à superação dos desafios no percurso desta pesquisa.

Às professoras membros da banca, pelas críticas e sugestões que muito me ajudaram na construção do caminho rumo ao desenvolvimento e conclusão do mestrado.

Aos alunos, professores, diretora e pedagogas da escola onde o trabalho foi desenvolvido, pelo apoio, compreensão e ajuda durante a pesquisa.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), pela bolsa recebida.

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza...

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional (Profletras/UEM/CAPES) e segue a linha teórico-metodológica dos estudos dialógicos bakhtinianos, ancorando-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Preocupa-se também com a inserção de práticas de multiletramentos com textos multissemióticos nas aulas de leitura e análise linguística. Buscamos desenvolver uma proposta de atividades didáticas de leitura e análise linguística com o gênero meme, em um nono ano, da educação básica da rede estadual de ensino. O estudo tem como objetivo geral refletir sobre os processos de elaboração e implementação de um protótipo didático (ROJO; MOURA, 2012) com o gênero discursivo meme em um nono ano, da rede pública de ensino, contribuindo para os estudos dos multiletramentos, à luz da perspectiva dialógica da linguagem. Nossa pesquisa foi gerada a partir da seguinte questão: por que os alunos do nono ano do ensino fundamental não analisam de maneira crítica os memes que compartilham em suas redes sociais e aplicativos de troca de mensagem? O trabalho considerou a hipótese de que se o professor proporcionar aos alunos situações interativas em que eles necessitem desenvolver a leitura crítica, podemos (re)significar em textos multimodais os discursos de racismo, machismo, bullying e homofobia com os quais a sociedade convive. Dessa maneira, nossa pesquisa está ancorada nos estudos bakhtinianos sobre enunciado e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; BAKHTIN, 1997; VOLOCHINOV, 2006), nos estudos dos multiletramentos (MELO; ROJO, 2016; ROJO, 2005; 2009; 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) e nos conceitos teórico-metodológicos em relação às práticas de leitura e análise linguística, na perspectiva dialógica da linguagem (GERALDI, 1991; HILA, 2009; MENEGASSI, 2010; 2008; PERFEITO, 2007; RITTER, 2012). Caracterizamos nossa investigação como uma pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, que se desenvolveu em uma turma do nono ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Ivaiporã/PR. Percebemos, em nossa experiência como professora de língua portuguesa da rede pública, que os alunos compartilham/curtem discursos com conteúdos que reforçam aspectos negativos e/ou preconceituosos das relações sociais. Diante disso, elaboramos um protótipo didático que buscasse ler criticamente esses textos, (re)significando os efeitos que eles têm na sociedade e analisando como os alunos se colocam diante deles antes e depois da análise.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os alunos se identificam mais com os discursos de racismo e homofobia, consideram, quase sempre, o bullying como brincadeira e não reconhecem os discursos de machismo. A reação dos alunos ratifica a forma como a sociedade enxerga esses temas e esperamos, com nosso trabalho, contribuir para a construção de novas formas de se relacionar com essas questões.

Palavras-chave: Multiletramentos, Leitura crítica, Pesquisa-ação, meme.

ABSTRACT

Current study reflects a research developed for the professional master's degree program (Profletras/UEM/CAPES) based on the theoretical and methodological guidelines of Bakhtin's dialogical studies and foregrounded on the interaction and dialogical concept of language for teaching-learning of the Portuguese Language. It is also concerned with the insertion of multi-literacy practices with multi-semiotic texts in reading and linguistic analysis lectures. A proposal has been developed for didactic activities in reading and linguistic analysis of the genre meme in Year 9 of Basic Education in a government-run school. The study investigates the processes of elaboration and application of a didactic prototype (ROJO; MOURA, 2012) with the discursive genre meme in Year 9 in a public school and contributes towards the study of multi-literacy studies from the dialogical point of view of language. Current research was triggered by the following issue: why do Year 9 students fail to analyze critically the memes they share in the social networks and message exchange? A hypothesis was raised that if the teacher provides students with interactive situations in which they need develop critical reading, discourses on racism, machismo, bullying and homophobia experienced by society in general may be re-signifies in multimodal texts. Current research is foregrounded on Bakhtin's studies on the enunciation and discursive genres (BAKHTIN, 2016; BAKHTIN, 1997; VOLOCHINOV, 2006), in studies on multi-literacy (MELO; ROJO, 2016; ROJO, 2005; 2009; 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) and in the theoretical and methodological concepts related to reading and linguistic analysis within the dialogical perspective of language (GERALDI, 1991; HILA, 2009; MENEGASSI, 2010; 2008; PERFEITO, 2007; RITTER, 2012). Current research-action, qualitative-interpretative, ethnographic and applied investigation has been developed with Year 9 students of a public school in Ivaiporã PR Brazil. The author's experience as a teacher of the Portuguese Language in a government-run school that students share and enjoy discourses with contents featuring negative and biased aspects within social relationships. A didactic prototype has been prepared that would critically interpret these texts, re-signify their effects on society and analyze the manner students feel about them prior to and after analysis. Results show that students identify themselves more with discourses on racism and homophobia; they consider bullying a joke and fail to acknowledge machismo discourses. Students' reaction

reveals the way society sees these themes. The author expects that current analysis may contribute towards the construction of new forms in dealing with such issues.

Keywords: Multi-literacy, critical reading, research-action, meme.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Elementos que compõem o enunciado.....	39
QUADRO 02 – Currículo para a Hipernodernidade.....	51
QUADRO 03 – As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	57
QUADRO 04 – Questionário de investigação dos alunos.....	59
QUADRO 05 – O tempo e a internet.....	61
QUADRO 06 – Qual a utilização mais frequente que o aluno dá à internet.....	61
QUADRO 07 – Rede social mais utilizada.....	62
QUADRO 08 – Os pais utilizam a internet.....	63
QUADRO 09 – Reportagem sobre cyberbullying.....	74

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – Meme mulher motorista.....	48
IMAGEM 02 – Meme Glória Maria.....	72
IMAGEM 03 – Meme já acabou Jéssica.....	72
IMAGEM 04 – Meme tá certo.....	73
IMAGEM 05 – Meme Seus lindos.....	73
IMAGEM 06 – Meme o cabelo afro.....	80
IMAGEM 07 – Meme nego perigo.....	81
IMAGEM 08 – Meme nego não vale nada.....	81
IMAGEM 09 – Meme nego retardado.....	81
IMAGEM 10 – Meme racista?!	83
IMAGEM 11 – Meme criado pelo aluno C.....	85
IMAGEM 12 – Meme criado pela aluna B.....	85
IMAGEM 13 – Meme criado pela aluna D.....	85
IMAGEM 14 – Meme criado pela aluna E.....	85
IMAGEM 15 – Tirinha o que é machismo.....	88
IMAGEM 16 – Meme mulher que cuida da casa.....	91
IMAGEM 17 – Meme Mouse feminino.....	91
IMAGEM 18 – Meme Adão e Eva.....	92
IMAGEM 19 – Meme Mr. Bean.....	94

IMAGEM 20 – Meme amai-vos.....	94
IMAGEM 21 – Meme não é fobia.....	94
IMAGEM 22 – Meme gay igual queijo.....	95
IMAGEM 23 – Primeira lista de opiniões.....	97
IMAGEM 24 – Segunda lista de opiniões.....	97
IMAGEM 25 – Meme criado pelo aluna A.....	100
IMAGEM 26 – Meme criado pelo aluno G.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
2.1 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM.....	21
2.2 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	28
2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	37
2.4 O GÊNERO MEME.....	43
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	53
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	53
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA.....	64
3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES: A TURMA DO 9º ANO.....	65
3.5 PERFIL DA PESQUISADORA.....	65
4 PROTÓTIPO DIDÁTICO: APRESENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	67
4.1 APRESENTAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO COM MEMES E DA SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	67
4.1.1 Módulo 01: Bullying – Cinco horas-aula.....	68
4.1.1.1 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 1 do módulo 1.....	68
4.1.1.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 1.....	70
4.1.1.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 1.....	75
4.1.2 Módulo 02: Racismo – Cinco horas-aula.....	76
4.1.2.1 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 1 do módulo 2.....	76

4.1.2.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 2.....	77
4.1.2.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 2.....	82
4.1.3 Módulo 03: Machismo – Cinco horas-aula.....	83
4.1.3.1 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 1 do módulo 3.....	84
4.1.3.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 3.....	85
4.1.3.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 3.....	87
4.1.4 Módulo 04: Homofobia – Cinco horas-aula.....	90
4.1.4.1 Encaminhamentos e reflexões didático pedagógicas da fase 1 do módulo 4.....	90
4.1.4.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 4.....	93
4.1.4.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 4.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
APÊNDICE A	104

1 INTRODUÇÃO

Quando adentramos ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras (UEM), desejávamos efetuar uma pesquisa que falasse diretamente aos alunos e estivesse articulada à suas vivências e experiências sociais de linguagem. Como professora de Língua Portuguesa e Educação Especial da rede estadual de ensino desde 2005, sempre procuramos atrelar o aprendizado às mudanças que a tecnologia apresenta, talvez por conta da primeira formação, que seguia a linha tecnológica, esse foi um caminho que sempre nos interessou.

Optamos por desenvolver nosso trabalho de pesquisa com o gênero meme e ter como foco investigativo uma proposta de atividades didáticas que buscam discutir práticas de leitura e análise linguística com o gênero, em um nono ano da educação básica da rede estadual de ensino, porque participando de grupos de trocas de mensagens com os alunos, percebemos a constante troca de mensagens sem a reflexão quanto ao conteúdo ou a mensagem empregada nessas discursividades. Buscamos então, elaborar um trabalho que desenvolvesse a capacidade de reflexão frente aos discursos, pois nesse momento, o sujeito é colocado em uma posição de decisão: concordar, refutar ou concordar e repassar as mensagens que lhe chegam pelos meios digitais.

A pesquisa segue a linha dos estudos dialógicos bakhtinianos e está caracterizada como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Optamos por adaptar a sequência dos passos metodológicos propostos por Tripp (2005) para se ajustar ao nosso contexto.

A temática da pesquisa trata da inserção de práticas pedagógicas de leitura e análise linguística com os multiletramentos, em específico, com o gênero discursivo meme. Pensando em como os alunos estão cada vez mais inseridos no mundo digital e na comunicação ubíqua, este estudo propõe uma prática de leitura desses textos digitais para que o sujeito se sinta apto a tomar decisões que envolvem os desafios da contemporaneidade. A escola, no contexto da hipermodernidade, assume um papel decisivo de orientação aos educandos, conforme aponta Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos culturais locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar)

e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais;
- Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. (ROJO, 2009, p. 107).

A fim de que os alunos não sejam reprodutores/produtores de conceitos que, travestidos de humor, extrapolam o socialmente aceitável, buscamos desenvolver um trabalho ancorado na concepção interacionista da linguagem para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com a inserção de práticas de multiletramentos. A inserção de textos multissemióticos nas aulas de leitura e análise linguística auxilia na compreensão do próprio mundo, ressignificando informações que se apresentam em seu cotidiano, levando-o ao crescimento sógnico.

Considerarmos a necessidade de ensinar os alunos a analisarem os memes que recebem através das redes sociais na internet, já que, pela experiência em sala de aula, percebemos que eles compartilham memes e replicam ideias que reforçam aspectos negativos e/ou preconceituosos das relações humanas, disseminando ideias negativas sobre a relação do indivíduo com a sociedade, sem, no entanto, compreender como a divulgação desses conteúdos pode ser negativa para o seu crescimento e formação humana levantamos a seguinte pergunta problematizadora: por que os alunos do nono ano do ensino fundamental não analisam de maneira crítica os memes que compartilham em suas redes sociais e aplicativos de troca de mensagem?

Diante dessa pergunta de pesquisa, consideramos alguns trabalhos que apresentam importantes reflexões sobre as mesmas inquietações, pois são pesquisas que buscam investigar a leitura crítica dos memes, no campo investigativo da Linguística Aplicada. Em sua pesquisa, Lara (2017) discute novas propostas de leitura em ambiente virtual e considerações sobre os multiletramentos e as práticas de leitura com o gênero meme. Afirma que a internet está cada vez mais popular na sociedade e a escola precisa adaptar-se para atender a essa pluralidade de novos discursos. Nossa pesquisa corrobora com a de Lara (2017), porém nosso trabalho foi desenvolvido em ambiente virtual e também real.

A pesquisa de Puzzo e Silva (2017) discute os memes como textos que contribuem para a formação de leitores a fim de pensarem a linguagem como uma prática social. Em sua análise, inserida no campo da Linguística Aplicada, objetiva identificar a multimodalidade e o processo dialógico presente nos memes. Não apresenta sugestões de atividades para aplicação prática das teorias, mas sugere uma importante reflexão sobre essas discursividades.

Ainda na linha dos estudos dialógicos da linguagem, Silva (2016) apresenta uma análise dos memes focalizando algumas questões de interesse dos estudos da linguagem, tais como as noções de gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. Também segue a linha dos estudos dialógicos da linguagem e se desenvolve na área da Linguística. Explica que o meme deve ser concebido como gênero do discurso, pois atua como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos e é mêmico por ser passado para vários interlocutores no meio virtual, sendo ou não aceito, repassado ou comentado. O trabalho de Silva (2016) não apresenta propostas de atividades para sua aplicabilidade em meio escolar, mas elenca uma importante contribuição para a compreensão do gênero meme, ainda novo na lista de gêneros discursivos.

No trabalho de Santos (2015), uma dissertação do Profletras-/UFS, é apresentada uma proposta para as aulas de língua portuguesa voltada para a compreensão da leitura e suas modalidades. Santos (2015), assim como nós, apresenta uma proposta de trabalho com o nono ano, mas essa proposta é direcionada aos estudantes do ensino de EJA - jovens e adultos. Outra diferença é que a referida pesquisa teve como ancoragem teórica a perspectiva cognitiva do processo da leitura, não se preocupando, em relação à prática da leitura, com os estudos dialógicos. Assim como a nossa pesquisa, busca contribuir para a formação cidadã e o letramento crítico dos seus alunos.

Todas essas pesquisas corroboram com a importância de estudarmos o gênero meme, que está cada dia mais presente na vida das pessoas e a importância de desenvolvermos a leitura crítica desses discursos, ampliando os horizontes da significação e das relações dialógicas que perpassam os enunciados que frequentam a internet, as redes sociais e os aplicativos de trocas de mensagem.

Acreditamos que vivemos em um contexto de pós-modernidade comunicativa que os meios digitais trouxeram, e que tudo está muito mais conectado e interativo, por isso, a necessidade de inserir na escola práticas que envolvam a grande diversidade cultural, já presentes na sala de aula, por vivermos em um mundo globalizado. A escola não pode negligenciar esse conhecimento aos alunos, necessitando incluir práticas de leitura e escrita que contemplem os multiletramentos, que apontam para uma nova maneira de ensinar Língua Portuguesa.

Cabe, diante disso, uma nova postura do professor de Língua Portuguesa. É preciso que contemplemos em nosso trabalho referências culturais da sociedade e do aluno, para desenvolver sua capacidade crítica diante das grandes demandas de material multissemiótico

que as facilidades no acesso à internet e as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) nos trouxeram.

A escola precisa propor práticas pedagógicas que envolvam os multiletramentos, pois conforme explicam Nascimento e Rojo (2016), as novas modalidades de discursos nos impõem novas maneiras de conceber as interações, e os conceitos que sempre estudamos reconfiguram-se para atender as novas demandas cada vez mais multissemiotizadas.

Rojo e Moura (2012) explicam que ensinar textos multimodais possibilitam um ganho não apenas no campo educacional, mas também social:

Levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Compreendemos as dificuldades relacionadas à infraestrutura para se trabalhar os multiletramentos na rede pública estadual, como a falta de recursos tecnológicos nas escolas; turmas com muitos alunos, ou alunos muito indisciplinados; falta de materiais didáticos e paradidáticos para o trabalho, entre outras. Esperamos superar essas dificuldades e apresentar resultados positivos, mesmo nesse contexto difícil.

Como educadores, nosso principal objetivo é ajudar os alunos no desenvolvimento de suas potencialidades, por isso, buscamos o trabalho com as novas produções de sentido que as mídias disponibilizam na sociedade. Embora imbuídos de tecnologias, as TICs nada mais são do que espaços virtuais da interação humana e acreditamos que é necessário criar uma cultura de reflexão sobre os discursos que circulam nesses meios. A maioria dos nossos estudantes possuem muita familiaridade com essa linguagem. Então, cabe à escola ajudá-los a melhor compreender suas nuances, vivenciando experiências de textos multimodais junto com eles, como mediadores do conhecimento teórico.

Ponderando sobre os gêneros multimodais, percebemos que eles fundem muitas linguagens: “imagem estática, imagem em movimento, música, fala” (ROJO, 2009, p. 106), além das partes discursivas e que muitas pessoas transitam por elas em seu período de lazer. Acreditamos que a interação com essas linguagens em sala de aula poderá desenvolver no aluno uma atitude proativa e um engajamento nas aulas de Língua Portuguesa, para que, partindo do conhecimento de mundo que possuem, possamos ampliar seus horizontes traçando um paralelo com a realidade que vivenciamos e os conteúdos temáticos abordados em alguns textos.

Nesse contexto, propusemos a elaboração de um “Protótipo Didático”, que, de acordo com Rojo e Moura (2015, p. 8): são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações

por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO; MOURA, 2015, p.8) para o desenvolvimento de uma possibilidade de trabalho que poderá ser adaptada e utilizada por outros professores. Para tanto, salientamos os objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

- Refletir sobre os processos de elaboração e implementação de um protótipo didático (ROJO; MOURA, 2012) com o gênero discursivo meme, em um nono ano, da rede pública de ensino, contribuindo para os estudos dos multiletramentos, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

Objetivos específicos:

- 1) Compreender como as práticas de leitura e de análise linguística podem ser viabilizadas na elaboração e implementação de um protótipo didático com o gênero meme, para uma turma de nono ano, à luz dos estudos de multiletramentos e da perspectiva dialógica da linguagem;
- 2) Sistematizar os resultados da implementação do protótipo didático, a fim de apontar os aspectos positivos e negativos em relação ao processo de leitura crítica desenvolvido.

Finalizando a seção introdutória, apresentamos a maneira como este trabalho se divide: Na primeira seção discutimos as concepções teóricas utilizadas no desenvolvimento do trabalho e seus princípios epistemológicos que nos subsidiam; a segunda seção trata das considerações epistemológicas a respeito da natureza qualitativa da pesquisa, assim como as explicações sobre as opções pela escolha da pesquisa-ação como metodologia de trabalho; na terceira seção apresentamos o material implementado, e seus resultados; e finalmente na última seção discorreremos sobre as considerações finais em relação ao processo de implementação e dos resultados obtidos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção trata dos pressupostos teóricos que nortearam nosso trabalho: os estudos dialógicos da linguagem bakhtinianos sobre enunciado e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; BAKHTIN, 1997; VOLOCHINOV, 2006), nos estudos dos multiletramentos (MELO; ROJO, 2016; ROJO, 2005; 2009; 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) e nos conceitos teórico-metodológicos em relação às práticas de leitura e análise linguística, na perspectiva dialógica da linguagem (GERALDI, 1991; HILA, 2009; MENEGASSI, 2010; 2008; PERFEITO, 2007; RITTER, 2012).

2.1 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM

Nosso trabalho está ancorado na concepção sócio-histórica da linguagem e nos estudos dialógicos de Bakhtin, pois entendemos a linguagem como evento dialógico e social, que somente pode ser produzido na interação em sociedade. Nessa perspectiva, leva-se em conta o momento sócio-histórico pelo qual passamos e as mudanças na comunicação interpessoal, e como essas mudanças influenciam a convivência entre os pares e a própria língua.

Bakhtin (2016, p.193) conceitua o valor da palavra como “expressão da comunicação social com personalidades definidas, de seus produtores”, por isso, parece-nos que ele compreende a palavra como a expressão da personalidade do falante, impregnada das concepções que o autor possui e deseja expressar. Sua fala parecia prever os caminhos pelos quais passaria a comunicação, com o advento das redes sociais que expressam em seus discursos a intencionalidade do produtor. A intencionalidade é determinada pelas relações entre os sujeitos, pelas condições materiais da interação, pela orientação temática e pela época em que foi desenvolvida.

Os nossos enunciados são a materialização do discurso talhado nas interações que participamos. Eles são construídos em conjunto com o meio, o tempo em que vivemos e o sujeito sócio-histórico. Isso significa considerar suas condições de produção e compreendê-lo de forma completa com suas implicações de sentido e suas relações dialógicas, pois todo enunciado está ligado a outros que o precederam. Também é importante considerar o papel do outro na interação, embora o indivíduo seja produtor de seu discurso, ele somente poderá ser proferido, ou seja, sua razão de ser dependerá de um interlocutor.

Faraco (2009) explica que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66).

Por aceitarmos a linguagem como lugar da interação humana, é que admitimos como pilar de nossos estudos a concepção dialógica do discurso, pois buscamos com nossas práticas de ensino compreender a realidade sócio-histórica que o sujeito está inserido, valorizando a realidade de que ele advém e aproveitando esses contextos para formular situações de aprendizagem a partir dessa premissa. Vivenciamos o discurso e suas práticas languageiras como objeto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pois a interação é a razão de ser da língua, transformando a maneira como nos relacionamos em sociedade, sendo determinante para o sucesso ou fracasso nas mais diferentes áreas da vida social.

Sob essa perspectiva social da língua, desenvolve-se nosso trabalho, ao considerar o sujeito como produtor de seus discursos, nos quais se refratam as ideologias e sua compreensão de mundo. Brandão (apud KOCH, 2003, p.16) presume que: “Eu sou na medida que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou”, e com essa afirmação resumimos a ideia de texto com a qual nos subsidiamos: o texto construído na interação. A autora enfatiza a ideia de que nenhum texto é produzido por um “Sujeito Adâmico” (BRANDÃO apud KOCH, 2003, p16), isto é, que produz seus discursos a partir de si mesmo. Nossos discursos são produto de interações e relações que construímos ao longo do tempo. A esse respeito, Bakhtin (2016) postula que:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2016, p. 62).

A compreensão de Bakhtin acerca do enunciado ultrapassa os limites do tempo em que viveu e quando analisamos suas postulações podemos dizer que elas se encaixam muito bem nas interações das mídias digitais. A forma como ele descreve a comunicação nos permite visualizar as interações seja qual for o meio em que se manifestem. Podemos exemplificar utilizando uma conversa por meio de um aplicativo de troca de mensagens, em que os turnos

de fala são bem delimitados, toda palavra é passível de uma atitude responsiva e a maioria dos discursos que compartilhamos foram compartilhados por/de outras pessoas.

Ao passo que, quando proferimos um enunciado, não podemos mensurar sozinhos o efeito causado por ele, até onde pode chegar e como influencia novos discursos. Porém, ele só será eficaz se o interlocutor conseguir perceber as condições nas quais ele foi produzido, conseguir ter ciência da sua intencionalidade e suas relações de temáticas de sentido.

Ainda segundo Koch (2003), os sujeitos são uma construção histórica e social, pois vivem em sociedade e, por essa razão, aprendem a interagir e é na interação que podem testar, criar e desenvolver as mais diversificadas maneiras de usar a língua. Essa convivência com outros sujeitos faz com que construam estratégias sócio-comunicativas e é imprescindível a compreensão dessas estratégias, pois nossa sociedade considera que a informação e a comunicação dominam as relações de poder. É preciso ressaltar que as múltiplas possibilidades de linguagens exigem do interlocutor uma análise mais minuciosa dos enunciados que temos contato, para que possamos agir e interagir de forma adequada. Para tanto, a língua não pode dissociar-se do locutor, não pode ser considerada um ato isolado e individual.

Conforme estabelece Bakhtin (2016), a língua até pode ser decifrada, mas um texto não pode ser compreendido de maneira objetiva, apenas, pois existe em sua essência muito mais que um significado, existem ideologias que acompanham o tempo em que foi escrito, as significações que o autor/locutor deu a essas ideologias e a reflexão que se faz acerca dos dois. Sempre estarão presentes o enunciado, as condições de produção que envolvem a construção discursiva e a intencionalidade de seu produtor.

Se nossos discursos estão embebidos nos discursos de outrem, podemos, de acordo com Costa-Hübes (2014):

Considerar a linguagem como elemento concreto [o que] significa ancorá-la em um contexto social, histórico e ideológico que envolve sujeitos, os quais sustentam seus discursos em um projeto de dizer, a partir do qual validam seus enunciados e assumem uma posição axiológica. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14).

A posição axiológica do sujeito é construída através de suas interações sociais, e determina nossas tomadas de decisões e moldam nossos discursos, pois traduzem a maneira como representamos e compreendemos a realidade. Conforme explica Miotello (2014, p. 170): “representa a realidade a partir de um lugar valorativo”, então, a concepção axiológica pode ser representada e validada pelos enunciados que proferimos.

Podemos afirmar que os discursos traduzem ideologias, como postula Miotello (2014):

Logo, todo signo é ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. (MIOTELLO, 2014, p. 170).

Dessa forma, dizemos que não existem enunciados neutros, pois eles sempre serão delineados pelas distintas relações axiológicas que reconfiguram seus valores. Uma notícia, um conteúdo escolar, um comentário em um grupo de amigos, uma letra de música, enfim, todos os discursos que encontrarmos sempre estarão entrelaçados a muitos significados, e aprofundar a discussão sobre eles não é tarefa simples se o leitor não estiver preparado.

Desse modo, de acordo com Faraco (2009):

Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais. (FARACO, 2009, p. 46).

Bakhtin designa como ideológica toda produção imaterial humana, que, por possuir um significado, é considerada signo, e este, para ser constituído, precisa da interação social. Logo, compreendemos que a ideologia se materializa no signo e este se materializa na interação social. Por isso, todo ato individual de linguagem é também coletivo, pois está constituído de signos formados na interação social através da linguagem.

As ideologias são determinadas pelas relações de poder que existem na sociedade e dependem de interesses para que se possa dar maior ênfase ao discurso que for compatível com seus propósitos. Dessa maneira, podemos considerar que a linguagem reflete formações ideológicas, as quais nos mostram uma determinada visão de mundo e realidade de um certo grupo social. Dependendo da forma como os discursos são organizados, podem justificar determinados posicionamentos, atitudes ou situações, desde que consolidem as intencionalidades discursivas de seus fabricantes.

Como explica Faraco (2009):

Nós, os seres humanos não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e com contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. (FARACO, 2009, p. 49).

É o que acontece na sociedade, onde as classes dominantes conseguem persuadir as classes populares com a força de seu discurso, impondo-o sobre os demais, repetindo incansavelmente suas verdades, até que elas se tornem universais e todos passem a defender os

mesmos pontos de vista, sem refletir sobre as consequências. As classes dominantes utilizam o discurso como um molde, que ajusta os sujeitos às suas necessidades, repetindo um mesmo discurso de maneiras diferentes.

Com esse artifício, conseguem perpetuar sua hegemonia e supremacia sobre os demais, mantendo o controle ideológico, através de discursos cuidadosamente construídos para reforçar as suas ideologias, fazendo com que os demais concordem com suas premissas. Nessa estrutura, o sujeito acaba sendo visto como suporte do discurso e não como criador, pois o signo é dialógico e chega ao interlocutor repleto de ideologias que são construídas por relações de poder.

Os valores sociais podem ser dados aos enunciados na medida em que os interlocutores possam ser capazes de compreendê-los, pois serão submetidos a apreciações valorativas, que obrigam os sujeitos a refletirem sobre sua posição na sociedade, e buscar mecanismos de mudança. Somente através do domínio do discurso ele será capaz de compreender essas ideologias e modificar sua condição social, como postula Ritter:

A palavra, como signo ideológico, atua como expressão de certa apreciação valorativa do locutor, e as relações sociais entre os parceiros de uma interlocução são vistas pelo foco desse âmbito axiológico, que concentra em seu cerne as modificações ocorridas na base da sociedade, ao mesmo tempo em que pressiona uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. (RITTER, 2012, p. 21).

Compreendemos que o signo jamais será neutro, pois ele poderá assumir qualquer função ideológica e sempre carregará consigo traços dialogizadores, que serão repassados e ajudarão a criar novas relações semióticas em outros discursos, fato que o Círculo concebe como apropriação da palavra do outro, que faz com que os discursos evoluam e se modifiquem com o passar do tempo, ressignificando-os.

A concepção interacionista concebe a língua como uma forma de interação, nunca como um sistema fechado, individual e regado. Nessa perspectiva, pode-se considerar a comunicação como um ato coletivo, pois nossos discursos são direcionados a outrem, estabelecendo relações dialógicas. A interação não se faz com palavras soltas, mas com enunciados, que são a materialização do discurso, e que, entrelaçados, formam as relações de sentidos. Para Faraco (2009):

Os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo. (FARACO, 2009, p.58 e 59).

Estamos participando de uma grande mudança na interação humana com o advento das tecnologias de comunicação, que aproxima e oferece cada vez mais a oportunidade de criar e partilhar discursos, o dialogismo na linguagem, como preconizava o Círculo de Bakhtin, nunca esteve tão presente. Toda vez que um sujeito profere seu enunciado, especialmente nos meios digitais, não pode prever quais as respostas que vai obter, mas sempre existirá, pois existem interlocutores. Mesmo que sua resposta seja a indiferença, ainda assim, ela pode ser considerada uma resposta. Para Bakhtin (2016):

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Então, podemos definir enunciado como modelo padrão da construção de um todo verbal, ou o modo de utilização da língua dentro de determinada esfera de comunicação. É a forma como organizamos nossos discursos, orais, escritos, digitais, expressos de acordo com as esferas de comunicação. Por exemplo, o enunciado no espaço de trabalho é diferente de quando estamos em casa com a família, é diferente em uma leitura de revista ou em um texto técnico. Conforme Rojo e Barbosa:

Um enunciado, para Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que o define são suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17).

O enunciado é definido pelo Círculo de Bakhtin como a estruturação de uma palavra ou oração que é dirigida a alguém, delineada para exigir de seu interlocutor uma atitude responsiva. Nesse sentido, a compreensão de todo enunciado é uma experiência dialógica, pois envolve o contexto em que ele foi produzido, as relações de sentido que determinam a reação do interlocutor ao ter contato com ele. Dessa forma, podemos compreender o enunciado como um espelho que reflete, não apenas o “eu”, mas o que o outro compreende como “eu”. O que o outro lê não é o que foi escrito, mas a representação do que eu compreendi segundo a escrita do outro.

Consideramos que a linguagem é formada por enunciados que são constituídos na interação social. E, de acordo com Koch (2003), a interação corresponde à ideia de que o sujeito está ativo, definindo seus pontos de vista. A comunicação, por sua vez, é construída na interação com nossos pares, na qual a linguagem se desenvolve à medida que as relações sociais vão ficando mais complexas com a passagem do tempo. Cada esfera desenvolve seus próprios enunciados e sua própria maneira de comunicação, utilizando a linguagem como expressão concreta em seu contexto social.

Para Bakhtin (1997), é impossível dissociar o enunciado das esferas da atividade humana, pois ele reflete condições específicas e finalidades em cada uma delas, unindo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, para marcar as especificidades de cada esfera de comunicação. Aos enunciados particulares que circulam nas esferas ele denominou “gêneros discursivos”, que são enunciados que tem sua forma relativamente estável, elaborados para circular em uma determinada esfera. Os gêneros podem ser tão variados quanto as atividades para as quais foram designados.

Cabe então conceituar gêneros discursivos, que foram definidos por Bakhtin (1997, p.38) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que circulam em situações enunciativas com características comuns, mas nem sempre com os mesmos objetivos sócio-discursivos. Eles também têm o poder de se modificar com o tempo, recriando novas formas de dizer, e sob novas perspectivas. Assim como a comunicação, os enunciados evoluem e ganham novos significados para atender a suas esferas ou a novas esferas que se apropriam deles. Rodrigues (2012) explica que Bakhtin define gêneros como:

(...) enunciados individuais, que materializam uma situação de interação e que se movimentam em direção a uma regularidade, surge o gênero, e essa relativa estabilização acontece por meio de seu uso em interações concretas semelhantes, que se dão nas diferentes esferas da atividade humana. Dito de outro modo, onde surge uma nova situação social de interação, surge também um novo gênero. Uma vez constituídos, os gêneros carregam em si, ao mesmo tempo, uma relativa estabilidade e um caráter flexível e plástico, além de regularem os novos enunciados dessa situação social de interação. (RODRIGUES, 2012, p. 49).

Podemos diferenciar os gêneros discursivos pela seleção que se faz dos recursos linguísticos – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – e por sua estrutura composicional nas mais diferentes situações e sobretudo, por suas condições de produção. Quando consideramos o momento histórico por que passamos, é possível encontrar uma grande variedade de gêneros, ligados aos meios tecnológicos, que tratamos neste trabalho.

A variedade de gêneros que encontramos reitera a vocação dialógica da linguagem, refletindo a relação existente entre o semiótico e o ideológico, que gerencia a maneira como percebemos, refletimos e exteriorizamos a realidade. Portanto, podemos entender a língua e os gêneros, em constante elaboração e reelaboração, uma vez que são alvos de constantes mudanças, assim como as práticas sociais.

Quando pensamos na dimensão dialógica do discurso, relembramos Bakhtin, (2006, p. 19) quando estabelece que “a maneira de integrar ‘o discurso de outrem’ no contexto narrativo reflete as tendências sociais da interação verbal numa época e num grupo social dado”. As relações sociais do nosso tempo são regidas, em sua maioria, pela força do discurso. A palavra tem muito poder e dimensiona o sucesso ou o fracasso do sujeito. Quanto melhor o domínio e a maior familiaridade com a linguagem, mais facilidade para alcançar os objetivos sócio-comunicativos. Segundo Rojo (2009):

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 77).

Ao ensinar língua, estamos desenvolvendo autonomia, tornando os indivíduos sujeitos de seus discursos e criando uma consciência ampla da linguagem e suas implicações. Significa analisar os aspectos históricos, sociais e ideológicos de cada um dos envolvidos no processo de enunciação para compreender mais profundamente as nuances dos enunciados que envolvem a comunicação. Apenas com o pleno domínio da linguagem ele poderá sentir-se emancipado e capaz de fazer escolhas conscientes plenas em quaisquer papéis que ele assuma em sua vida.

Na próxima seção, tratamos das práticas de leitura e de análise linguística, consoante com o embasamento teórico pelo escopo da concepção de linguagem interacionista, o qual está de acordo com nossa proposta de trabalho.

2.2 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta seção, abordamos algumas concepções de leitura que nos auxiliam a compreender melhor o processo da prática de leitura relacionado aos usos sociais da língua, pois não se pode separar o texto de seu contexto e nem desconsiderar os conhecimentos prévios do leitor.

Nossas estratégias de discursos são delineadas a partir da conexão que fazemos com outras leituras, modificando a maneira como estamos acostumados. Koch (2003, p.17) explica que o sentido do texto é construído na interação dele com o sujeito. Isso implica dizer que, ao ler, construímos sentidos, e, muitas vezes, reconstruímos o sentido de um texto, ao fazer uma leitura diferente, ou em uma situação diferente.

Ritter (2005), ancorando-se em outros autores, considera a prática da leitura em sala de aula em dois polos: o primeiro é o caminho da decodificação, que tem formado leitores sem reflexão crítica e o segundo concebe a leitura como prática discursiva, que produz sentidos para os textos e possibilita várias leituras para um único enunciado.

Nesse sentido, Geraldi (1993) defende que a prática da leitura em sala de aula deve incidir sobre o que se quer dizer, pois lendo o que foi escrito por outros, o sujeito pode construir sua própria palavra, outras maneiras de pensar e compreender, o que leva a uma nova incidência da palavra, ou seja, a contrapalavra.

A leitura como processo de construção social do sujeito, de acordo com Leffa (1996), nunca é unívoca, pois cada posição do leitor resulta em uma significação diferente. É importante também salientar a variedade de textos existentes em nossa sociedade e a forma como eles podem contribuir para a formação do sujeito leitor.

Também pretendemos superar a visão da leitura para a avaliação e atribuição de nota. Buscamos um conceito de leitura que vá além, que contemple a formação humana, social e histórica do aluno. Ressaltamos também que esperamos desenvolver um trabalho que supere o livro didático, suas questões de nível literal, atividades textuais apenas para aprendizagem da gramática normativa e interpretação textual deficitária. Queremos instrumentalizar o aluno para que possa interpretar, reconhecer, valorar e relacionar os discursos, efetuando, assim, seu crescimento discursivo-linguístico e desenvolver sua capacidade cognitiva da leitura. Para tanto, analisamos o processo da leitura em sala de aula sob dois aspectos: o cognitivo e o discursivo.

Menegassi (1995) apresenta quatro etapas do processo de leitura para que os professores de Língua Portuguesa possam identificar melhor as nuances que envolvem a compreensão textual e assim desenvolver metodologias facilitadoras para o trabalho cognitivo. As etapas são: decodificação, compreensão, interpretação e retenção:

A decodificação é o momento em que o leitor tem o primeiro contato com o discurso e ela dependerá da boa compreensão que tem dos signos. É o momento em que o leitor interpreta os códigos, mas não recobre às palavras nenhum significado inicial.

A segunda etapa, a compreensão, é o momento em que o leitor atrela os códigos às suas correspondências de mundo, recobre as palavras de significado, elaborando as relações do novo discurso com discursos que ele já ouviu ou conhece. Menegassi (1995) explica que essa etapa também se subdivide em três níveis:

- Nível literal: em que a compreensão não ultrapassa a superficialidade do texto, cristaliza-se na materialidade do discurso, sem inferências do leitor;

- Nível inferencial: o momento em que o leitor busca no discurso as informações que estão implícitas, é quando utiliza sua experiência cognitiva para ultrapassar os limites da materialidade;

- Nível interpretativo: agora o leitor busca em suas próprias experiências, seu conhecimento de mundo para elaborar hipóteses e atrelá-las à sua compreensão.

A terceira etapa é a interpretação é o momento em que o leitor converge todas as hipóteses que processou e elabora sua construção interpretativa do discurso. Aqui o leitor tem possibilidade, além da compreensão, de discutir, opinar, interagir e julgar o discurso lido.

- A retenção é a última das etapas é quando leitor e discurso se fundem em um interlocutor, é quando toma posse do discurso que passa a fazer parte de seu repertório. Sente-se tão ligado ao discurso como se ele mesmo o tivesse proferido. Em alguma circunstância da sua vida o discurso poderá retornar e o leitor fará uso dele.

Ao nosso ver, o conhecimento dessas etapas pode fornecer uma alternativa para o professor preparar suas atividades. A organização poderá ser feita acompanhando as etapas do processo de leitura, o que contribuirá para que o aluno vá atribuindo sistematicamente significados ao discurso, acostumando-se e apreendendo os processos pelos quais precisa passar para se tornar um leitor competente.

O leitor desenvolve suas estratégias de leitura para compreender e retirar informações do texto, conforme esclarece Menegassi (2002). A estratégia é usada durante o processo, selecionando informações relevantes e descartando as que não são. Traçando um paralelo entre as etapas de Menegassi (1995) e as “formas do dizer”, de Geraldi (1993), podemos compreender que o intercâmbio de leituras amplia o que temos a dizer, pois nos oferecem novas possibilidades de enunciados, novas significações e novas formas de compreensão.

Em nosso trabalho, centramos o aspecto cognitivo e os conhecimentos que o leitor já possui, e atua durante o ato de ler. A esse respeito, para Geraldi (1993):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam

outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1993, p. 166).

A explicação de Geraldi (1993) para a leitura é repleta de poesia, mas também nos propicia uma compreensão muito específica do ato da leitura. Quando lemos não somos prisioneiros dos signos compreendidos no texto, mas também não somos livres a ponto de poder nos esquecer deles e criar nosso próprio sentido. Podemos inferir no texto, dialogar com ele, fazer reverberar nossas experiências e construir significados, sem no entanto, fugir da sua materialidade sígnica.

Esse dialogismo a que Geraldi (1993) se refere, compreende a leitura como um processo social, pois através dela elaboramos a construção imagética da realidade exterior e da realidade interior. Por isso, enquanto lemos, dialogamos com nós mesmos, questionando-nos e formulando hipóteses de respostas a todo instante.

Pensar no indivíduo como sendo sócio-histórico nos ajuda a compreender que é importante que se insira textos de outras esferas, que não a escolar, pois sua realidade não se limita apenas ao reduto escolar. Ele frequenta outros espaços, e quanto maior for o contato e a compreensão que ele tiver de outros gêneros, maior facilidade de interagir com as diferentes linguagens que lhe forem apresentadas.

Do ponto de vista discursivo, Geraldi (1993) afirma que o enunciado é marcado pela produção do autor, ou seja, a reação que a leitura provoca em seu interlocutor vem carregada das experiências do locutor. Na leitura, convergem os sentidos que o autor quis dar ao texto e a valoração que o leitor pode fazer desses sentidos. A compreensão nem sempre acontece de maneira natural, pois envolve muitas capacidades necessárias para construir a significação. Para Hila (2009, p. 25): “Compreender significa ter a capacidade de confrontar e entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação.”, absorver a informação como ressignificada, representa aceitar que sua posição valorativa dependerá da forma como o leitor compreende as práticas sociais das quais participa.

Considerar como válidas as inferências do interlocutor, significa atribuir aos textos novos valores, significados e apreciações, conforme explica Lopes-Rossi (2005), que pensar dessa forma nos permite contemplar qualquer texto sob seus “aspectos linguísticos, composicionais e discursivos”. A pesquisadora ainda considera que boa parte dos alunos sabe

ler, mas não dispõe de condições para refletir sobre os enunciados, discutir aspectos ideológicos, realizar inferências nos significados implícitos ou atender instruções contidas nele.

Para Bakhtin (1997), a experiência individual da linguagem evolui e forma-se em interação contínua com enunciados de outras pessoas. O aspecto discursivo diz respeito às interações que fazemos com o mundo, utilizando a fala do outro para preencher as lacunas que existem em nossos próprios discursos. Acabamos por incorporar em nossas discursividades os discursos que tomamos contato nas interações sociais que fazemos.

Partimos da união desses dois aspectos norteadores da concepção de leitura, o cognitivo e o discursivo, valorizando as experiências do sujeito e valorizando as interações, como forma de crescimento discursivo-linguístico e social. Esperamos chegar a um trabalho que se torne significativo ao alunado, uma vez que se aproxima da realidade em que vivem e dialoga com outros textos que a escola oferece.

Nossa proposta é oferecer uma experiência de leitura para que os alunos possam discutir possibilidades de leituras, em um gênero que tem a agilidade e a complexidade do nosso tempo, os memes.

Muitas vezes, o trabalho com leitura em sala de aula pode ser desestimulante para o aluno, pois ele não se reconhece nos textos e as questões não estimulam sua reflexão, uma educação onde mais vale a quantidade de acertos que a qualidade deles. Assim, buscamos trabalhar em outras esferas discursivas, diferentes da escolar, contextos próximos aos jovens, mas que possuam a riqueza e a complexidade que precisamos para o trabalho em sala de aula.

Segundo Ritter (2016), como professores de Língua Portuguesa, é impossível que continuemos com um ensino desarticulado. As práticas de leitura, produção de textos e análise linguística devem estar articuladas e produzidas em conformidade às situações de enunciação possibilitadas em sala de aula.

Não se pode esquecer que a leitura é muito mais que apenas decodificar signos linguísticos, ela envolve as práticas sociais do cotidiano, e a escola precisa prever a leitura como processo de emancipação social, como afirmam as Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 56), em “a prática da leitura é um princípio de cidadania”. Com a leitura, o sujeito pode libertar-se de sua condição de subjugado e assumir um papel de protagonismo na produção de seus discursos.

Cada gênero discursivo é passível da seleção de estratégias mais adequadas para a leitura, ou seja, não se lê uma notícia jornalística e um cartão de felicitações da mesma maneira. Nos dois casos, selecionam-se as informações mais relevantes, a fim de saber se a leitura efetiva

é desejável ou não. Em qualquer que seja a esfera por que circulamos, sempre encontramos a língua e seus mais variados usos.

Reconhecer as ideologias e as vozes sociais presentes no discurso fazem toda diferença na efetividade da leitura, e ajudam a construir sentidos para o texto. Mas a leitura sempre se relaciona com os conhecimentos prévios do sujeito, fazendo-o buscar, em suas memórias, lembranças linguísticas ou não, combinando e modificando suas verdades.

Poderíamos dizer que, no ato da leitura, ao aproximar os enunciados que o sujeito traz consigo e os novos com que ele tem contato, estabelecem uma relação responsiva, dialogando entre si e originando novos enunciados. O texto é o espaço onde as interações discursivas e a produção de sentidos acontecem. A maneira como vamos transformando nossa interpretação cada vez que lemos um enunciado, conforme Geraldi (1993), criamos novas possibilidades de leitura e novas estratégias na maneira como construímos nossos próprios discursos. Esse processo de construção e reconstrução textual é provocado pelo diálogo dos conhecimentos prévios do leitor, de mundo, textuais e linguísticos, que buscam preencher as lacunas textuais.

A relação dialógica que existe entre texto e leitor forma o leitor crítico, pois o leitor reconhece a palavra do outro e a transforma em uma contrapalavra. Esse é ou deveria ser o objetivo do ensino de Língua Portuguesa: o desenvolvimento de competências de leitura que ajudem o sujeito a se posicionar diante das realidades presentes nos textos e a compreender: Quem produziu o texto?; Em qual contexto de produção?; Com qual finalidade?; Em qual época?; Em qual local?; Para qual suporte?.

Assim, o professor assume o papel de mediador desse trabalho, ajudando o aluno a formular sua contrapalavra ou a responder de maneira ativa aos enunciados: “[...] Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, a uma atitude responsiva diante deles” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Nesse sentido, o processo de leitura é visto como coprodução de sentidos, mas esse processo não ocorre de maneira natural, é preciso que o aluno seja corretamente instrumentalizado no processo interpretativo. E aí está o importante papel do professor, por meio de ações pedagógicas, poder auxiliar a compreender as possíveis interpretações de um enunciado e o caminho interpretativo que se pode percorrer. Conforme afirma Rojo (2005):

(...) trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos (...) parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles (alunos) as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam. (ROJO, 2005, p. 207).

Por isso, a importância de escolha do gênero discursivo para a análise textual, em sala de aula, determina a amplitude do trabalho que se deseja realizar. Conforme afirma Ritter (2012): o tripé do trabalho docente é formado pela leitura, produção de textos e análise linguística, sendo que o trabalho na aula de Língua Portuguesa só tem sentido se envolver as três práticas. Os gêneros discursivos contribuem imensamente para a compreensão dos aspectos gramaticais do texto, pois levam o aluno a refletir sobre o uso da gramática, retirando o ensino da perspectiva normativa/prescritiva, vislumbrando os usos efetivos da linguagem.

Se compreendemos o mundo pela leitura, também compreendemos a leitura pela interpretação que fazemos do mundo. Nossa sociedade nunca teve tanto contato com a cultura letrada como agora, as formas de ler e interagir através da linguagem escrita nunca foram tão difundidas, podemos citar como causas dessa supervalorização da palavra escrita o número cada vez maior de pessoas que participam de atividades discursivas como as redes sociais, aplicativos de troca de mensagens, sites, blogs e quaisquer meios virtuais que as TICs possam oferecer. Para Melo e Rojo (2014):

Essa presença ubíqua das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs – coloca-no diante do mundo e das diversas culturas e acontecimentos em apenas um clique ou um toque e em tempo real. Tudo isso tem revolucionado não só o acesso a informações, como também alterado nossa forma de pensar, ver o mundo, ler, escrever e nos relacionar. (MELO; ROJO, 2014, p. 250).

O mundo interativo e as novas discursividades têm atraído cada vez mais os nossos alunos. Esses novos discursos exigem o desenvolvimento de novas capacidades de interpretação e novas maneiras de compreender os signos. Diante disso, como a análise linguística pode contribuir para a formação desses novos leitores/produtores de discurso, no universo de textos virtuais que pode ser tão complexo quanto vário?

A prática de análise linguística é conceituada por Geraldini (1993, p.189) como “um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto”, ou seja, o objetivo é realizar atividades que refletem sobre as “formas de dizer”, os recursos expressivos existentes em Língua Portuguesa. Estas atividades recebem do autor a nomenclatura de “atividades epilinguísticas” e “atividades metalinguísticas”.

As atividades epilinguísticas são caracterizadas por refletir sobre a linguagem. A reflexão é dirigida aos usos dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas a que está subjugado. Essas atividades relacionam-se aos recursos lexicais e gramaticais que podem ser utilizados na construção/composição de enunciados concretos nos diferentes gêneros discursivos, dependendo do seu contexto de produção e das diferentes esferas de circulação.

Refletir sobre esses recursos, antes de conhecer a regra gramatical, auxilia o sujeito a encontrar as respostas das suas perguntas ao texto, internalizando a gramática de maneira individual e prática, sem necessidade de intervenção.

Já as atividades metalinguísticas oferecem uma possibilidade de categorização de recursos linguísticos, atuando como um simulacro da linguagem, possibilitando o estudo de recursos isoladamente. Essas atividades são importantes, desde que o aluno tenha consciência do porquê esses recursos são utilizados. E devem ser implementadas após as atividades epilinguísticas, que oferecem uma análise prévia dos recursos expressivos utilizados, com a possibilidade de o professor discutir com os alunos acerca das questões discursivas, para depois refletir sobre a gramaticalidade do texto.

Essa proposta de trabalho nem sempre é seguida nas aulas de Língua Portuguesa, retirando a possibilidade de refletir sobre a gramática antes de conhecê-la, a gostar dela e compreendê-la. O que vemos são professores oferecendo muitas regras e exercícios que limitam o campo de entendimento, de onde se exclui todo o conteúdo do texto, limitando-o a frases simples e de pouco sentido; não existe contexto de produção, esfera de circulação ou gênero definido. O aluno precisa aprender a aplicar a regra nesse contexto limitado, de onde foi retirada toda a beleza e a riqueza discursiva do texto.

Passamos muito tempo das aulas de Língua Portuguesa para ensinar compreender além do texto e, quando vamos ensinar os recursos utilizados para a ampliação dos sentidos do enunciado, geralmente, ficamos presos a regras da gramática e em exercícios que não refletem a riqueza da linguagem, ao contrário, limitam-na, retirando uma pequena parte e oferecendo como se fosse a regra. Depois, fora do contexto escolar, o aluno não é capaz de utilizar os recursos que aprendeu, pois os meios em que a linguagem percorre são sempre muito mais amplos que os exercícios metalinguísticos que realizou no período escolar.

Por isso, em nosso trabalho, procuramos priorizar a busca por uma análise textual que visa à produção de sentidos concretos em situações reais de interação, para que o aluno, fora do contexto escolar, saiba realizar suas interações de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida.

O trabalho de análise linguística inclui questões de gramática, mas vai muito além disso. São incluídas questões como: análise dos recursos expressivos (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.), adequação do texto aos objetivos pretendidos, organização e inclusão de informações, coesão e coerência internas, entre outras questões que precisam ser exploradas no trabalho com o texto, para que o aluno possa

compreender que os enunciados têm muito mais a oferecer que apenas regras e normas. De acordo com Fairclough (2001), as escolhas sobre os modelos e as estruturas incidem diretamente nos significados que queremos atribuir aos enunciados, revelando nossas relações sociais, conhecimento, crença e identidade social.

Pensar os discursos na perspectiva enunciativa da linguagem e dos gêneros discursivos nos ajuda a compreender os caminhos metodológicos que devem ser utilizados nas práticas de leitura e de análise linguística. É muito importante explorar elementos do gênero em questão, os usos dos recursos linguísticos que caracterizam o gênero, as escolhas linguísticas que o autor faz, análise das marcas linguísticas da estrutura composicional, as vozes sociais presentes no texto, o contexto sócio-histórico em que foi produzido, o movimento argumentativo, entre outros aspectos.

A necessidade de pensar além é definida por Ritter (2016) como uma reflexão acerca muito mais das marcas linguístico-enunciativas. Refere-se às dimensões social e verbal, das condições de produção de todo e qualquer enunciado. Somente assim, os alunos terão condições de enxergar as relações dialógicas que existem entre os enunciados.

Nesse sentido, os discursos assumem papel de protagonismo no ensino de Língua Portuguesa, pois as análises e reflexões são centradas neles e nas suas implicações linguístico-enunciativas. Entender a análise linguística dessa forma, implica em uma nova maneira de elaborar e executar as atividades em sala de aula, significa priorizar a riqueza que o discurso pode conter, enriquecer a aula com conhecimento prático e auxiliar o aluno a internalizar a gramática, a partir do seu uso, a apreendê-la de uma maneira muito mais completa e dinâmica do que apenas pelas suas regras.

Por isso, o estudo dialógico privilegia tanto as condições de produção do texto, quanto o situa histórica e socialmente, com isso, acrescenta sentido, fazendo com que o aluno produza os sentidos que somente o trabalho metalinguístico não daria conta. O estudante percebe o enunciado nas mais diferentes esferas sociais, consolidando e tornando mais concreto o estudo das práticas languageiras.

Quando o professor começa um trabalho de análise linguística, surgem muitas dúvidas quanto ao viés a tomar. Para Rodrigues (2012), é muito mais importante levar o aluno a refletir sobre as particularidades do gênero discursivo, levá-lo a formular hipóteses sobre as formas utilizadas para enunciar suas ideias e depois, então, analisar as características gramaticais que perfazem o estilo do gênero em questão.

Quanto maior o contato que o aluno tiver com os mais diferentes gêneros discursivos, das mais variadas esferas, maior facilidade ele terá para resolver problemas de significação ao se deparar com esses enunciados fora do espaço escolar, e ele será mais eficiente em suas análises, pois conhecerá os significados produzidos pela interação.

Nossa intenção é trabalhar a análise linguística em conjunto com a leitura, as situações enunciativas que ocorrem também fora da escola e esperamos criar o preparo necessário para solucionar dilemas de sentido com maior facilidade, pois compreendemos que o ambiente escolar se situa como ideal para que o aluno questione, tire suas dúvidas, faça suas tentativas e tenha oportunidade de corrigir-se quando necessário.

A seguir, apresentamos uma breve reflexão sobre a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa centrada nos gêneros discursivos e como ela pode ser geradora de novas metodologias de ensino.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Ensinar Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva discursiva nos impele a uma reflexão acerca dos gêneros discursivos e o avanço que as tecnologias de comunicação trouxeram, com suas novas modalidades de textos e novos veículos de circulação. Os alunos estão em contato com eles, não apenas como leitores, mas também como produtores de textos.

Bakhtin (1997) já analisava a natureza criadora do homem:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas). (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Sabemos que o enunciado, quando analisado separadamente, não expressa toda sua significância, ou seu potencial significativo, conforme postula Bakhtin (2016):

Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Pensando nisso, compreendemos que cada enunciado é único, mas pertencente a um “gênero discursivo”, definido por Bakhtin (2016) como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por um campo de utilização da língua”, por isso a necessidade de compreender não apenas o texto, mas também o gênero discursivo a que ele pertence.

Os gêneros discursivos são classificados por Bakhtin (2016) como primários e secundários. Quando classifica os gêneros primários, o autor se refere à situação cotidiana de comunicação, onde os discursos são produzidos no exato local em que a atividade humana se realiza. Podemos classificar como gêneros primários as conversas casuais, bilhetes, lista de compras, telefonema particular.

Gêneros secundários são produzidos em uma estrutura social mais complexa, e referem-se a um convívio cultural mais desenvolvido e organizado. Podem possuir os gêneros primários em sua composição e não se referem a situações imediatas de comunicação, dada a complexidade de sua natureza. São exemplos desses gêneros os textos literários, científicos, jornalísticos, etc.

Os memes são um gênero discursivo complexo, pois embora possam circular em esferas da comunicação cotidiana, sua estrutura é “híbrida” (ROJO; MOURA, 2012), isto é, composto por muitas linguagens. Mas não são produzidos de maneira descontextualizada, são reflexos de contextos histórico-sociais e só viram meme a partir do momento em que são compartilhados nas redes sociais.

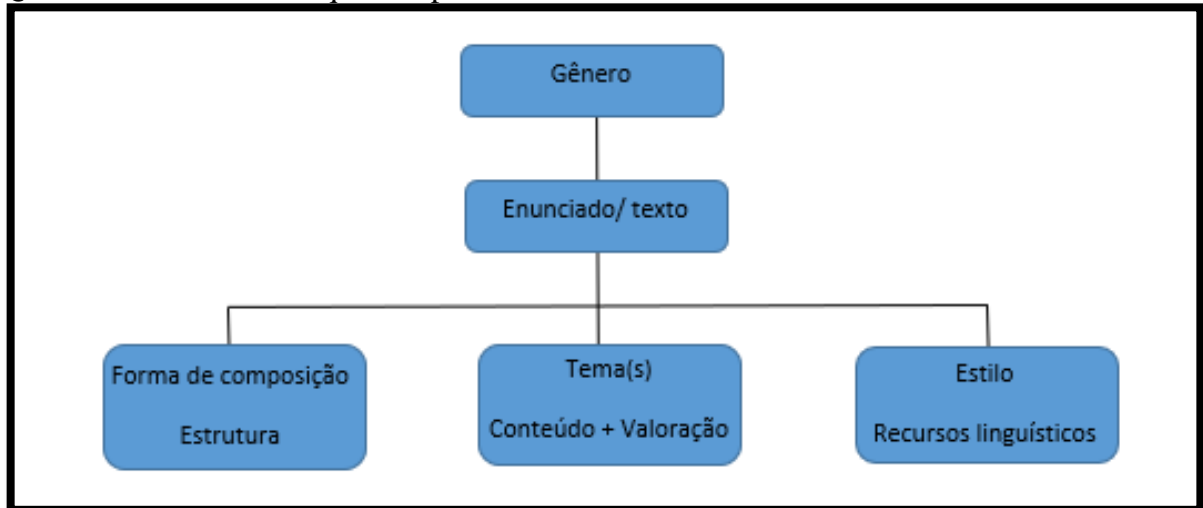
Para Rodrigues (2012), esta classificação entre gênero primário e secundário proposta não está baseada na diferença entre as linguagens formal ou informal, tampouco entre oralidade e escrita. Existe uma relação sociodiscursiva entre as esferas comunicativas que orientam a forma como construímos nossos discursos, efetuamos as escolhas lexicais, etc. As escolhas que fazemos estão pautadas na diferença entre as ideologias do cotidiano e ideologias formais e sistematizadas.

Os gêneros discursivos estruturam as manifestações enunciativas e são produzidos socialmente pela necessidade comum de um determinado grupo social. Esse discurso já nasce imbuído das crenças, costumes e cultura, diferindo assim de outros discursos. Nesse sentido, podemos afirmar que não é possível mensurar a riqueza de uma língua, pois ela será determinada por sua variedade cultural, ideologias presentes, aceitação social e natureza de seus usuários.

No entanto, a compreensão desses discursos só é possível separando os enunciados em gêneros. Essa categorização depende da forma do discurso, dos temas que ele aborda, e do estilo

da linguagem, facilitando a compreensão e sua função social. Por exemplo, uma notícia pode ser dada numa conversa casual ou ser veiculada num jornal. Existem diferentes finalidades para um discurso e para cada uma delas existem peculiaridades de cada gênero. Podemos compreender melhor esse funcionamento sócio-discursivo por meio dos três elementos que compõem cada um dos gêneros, de acordo com o gráfico feito por Rojo e Barbosa (2015, p.86):

Quadro 01 – Elementos que compõem o enunciado



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p.86).

Por sua vez, Ritter (1999) exemplifica os elementos pertencentes ao contexto da situação de enunciação, como: as imagens valorativas construídas sobre o locutor e interlocutor, o papel social que locutores e interlocutores ocupam, as esferas comunicativas pelas quais o enunciado circula, a finalidade dessa produção, seu conteúdo temático. Todos esses elementos, articulados ao momento histórico e ao gênero selecionado, formatam a maneira como o discurso pode ser compreendido.

Essa posição é reiterada por Costa-Hübes (2014), que estabelece uma relação entre o texto e os elementos que influenciam na construção da discursividade:

O contexto de produção e de uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos/apreciações sobre o conteúdo temático em foco e sobre o gênero selecionado para a ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(res) e seus conhecimentos/apreciações sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interferem/organizam (n)os modos de dizer. Essas incidências é que determinam as relações dialógicas, estabelecendo a interação entre os interlocutores. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 17).

Sabemos que os gêneros do discurso conceituam os tipos relativamente estáveis de enunciados, nas esferas da atividade humana, conforme afirmam os bakhtinianos. Esses enunciados têm suas características físicas definidas por sua historicidade. Os gêneros podem ser bastante flexíveis em suas características estruturais, podendo responder ao vasto repertório da criatividade humana, conforme explica Faraco (2009):

Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (FARACO, 2009, p. 127).

Bakhtin (2016) postula a maneira como compreendemos o gênero, uma estrutura estável, mas que, ao mesmo tempo, mantém-se aberta para mudanças. Podemos encontrar um poema em forma de receita ou uma notícia em forma de crônica, existem inúmeras possibilidades de trabalho com as estruturas de gênero.

Quanto ao conteúdo temático, podemos defini-lo como objeto de sentido, ideologicamente conformado, como o assunto, o conteúdo construído a partir da apreciação valorativa dos interlocutores (BAKHTIN, 1997). O conteúdo temático sempre estará imbuído da valoração que os interlocutores lhe dão e terá como um dos elementos constitutivos a avaliação social. É em seu entorno que o discurso é organizado.

Conforme afirmam Rojo e Barbosa (2015), baseando-se em Bakhtin:

Tema do signo e tema do enunciado/enunciação: é que os sentidos que vamos atribuindo a uma palavra em nossos enunciados, embora únicos e irrepetíveis, vão se acumulando como significação das palavras e, por isso, estas mudam de sentido: pelo acúmulo de valor ideológico que vão adquirindo. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

O tema é um dos elementos que se precisa compreender do enunciado para uma leitura crítica do discurso. Se formos capazes de compreender as nuances ideológicas que estão imbricadas na enunciação, certamente seremos capazes de avaliar os outros tópicos, que podem ser determinados também por elementos não verbais. Ou seja, os enunciados que proferimos somente podem ser compreendidos se levarmos em conta o momento sócio-histórico em que estão circulando nas esferas sociais.

Ainda de acordo com a historicidade da linguagem, temos o estilo, que relaciona o enunciado com o gênero, o sujeito e os usos sociais da língua. O estilo é caracterizado pelas escolhas dos recursos lexicais que se pode fazer na língua, e, nesse sentido, nenhuma escolha,

sintaxe ou lexical, pode ser considerada inocente. Podemos separar o estilo em duas partes: o estilo individual (do autor) e o estilo linguístico (do gênero).

O estilo individual pode refletir diferentes aspectos da individualidade do locutor, pode refletir a expressão de suas apreciações valorativas por meio de escolhas lexicais (advérbios, adjetivos etc.), como, por exemplo, ao enunciar uma notícia, em que a escolha de palavras ou expressões pode mudar a forma como a compreendemos. O estilo do gênero nos remete às escolhas que se pode fazer dentro de um determinado gênero, pois nem todos eles oferecem ao locutor a possibilidade de fazer escolhas, como por exemplo, os gêneros secundários da esfera oficial, da área do direito, da administração pública. Nesses casos, o estilo individual deve ser suspenso e é necessário seguir um protocolo rígido.

Para Bakhtin (1997), é impensável ignorar as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso, em razão de levá-lo ao formalismo e desvirtuar seu potencial histórico, enfraquecendo os vínculos linguísticos com a vida. Os gêneros são reflexo de situações sociocomunicativas, e estruturados para organizar as enunciações nessas situações. São o reflexo de contextos culturais, históricos e institucionais que culminam nas interações verbais.

Quando o professor busca compreender as estéticas de grupos culturais, conforme afirmam Rojo e Barbosa (2015), e inseri-las em sua prática é um importante passo para a aproximação com o universo cultural, e também um caminho para compreender melhor a sociedade e as ideologias que ela representa. É pelo funcionamento de cada grupo cultural que as suas manifestações nascem e incluir, na escola, textos que o aluno tem contato em seus momentos de lazer, ajuda-o a pensar nas interações que realiza fora do espaço escolar.

O aluno terá uma melhor aceitação dos textos trabalhados e uma atitude proativa frente às aulas de língua portuguesa, pois sentirá que o estudo é realmente significativo e integrado a sua vida social. Em nossa experiência profissional, escutamos dos professores a grande dificuldade que têm para motivar os estudantes em atividades de análise linguística, para os quais essas atividades são cansativas e monótonas e eles não encontram ligação com o seu cotidiano. Geraldi (1993) afirma que não se pode falar com alguém que não quer ouvir. Esta é uma verdade relativamente simples se considerarmos as relações pessoais do cotidiano. Por que na escola seria diferente? Nosso trabalho busca alcançar esse status, de ser considerado como um trabalho socialmente integrado e aprazente. O autor afirma que, num contexto de sala de aula, seria muito interessante que tanto o professor, quanto o aluno debatessem o texto, criando uma situação concreta de aprendizagem. Mas, ao invés disso, vemos uma situação artificial, na qual o texto não tem significado para nenhuma das partes envolvidas.

Ritter (1999) reforça a ideia de que o texto, em algumas situações de aprendizagem, se presta apenas a responder o que está previamente fixado, não se estabelecendo relações interlocutivas, quando o texto é lido em sala de aula. O professor lança mão de seu poder estabelecido, como autoridade. Práticas como essa tornam a educação um processo penoso e superficial, e retira do texto a riqueza de sua materialidade e a possibilidade de se estabelecer relações de conhecimento, retira o prazer da leitura e a sensação de descoberta que tanto poderiam estimular e tornar a escola um local de amplas descobertas e estímulo da capacidade criadora. Quanto maior o envolvimento que aluno e professor tiverem com o texto, mais produtivo será o trabalho pedagógico. Isso implica desenvolver metodologias que instiguem a querer aprender, querer conhecer o texto.

No espaço escolar, ocorrem as maiores transformações linguístico-discursivas, é ou deveria ser o lugar em que a oralidade ganha formas e contornos através da escrita. Por isso, é preciso redimensionar, repensar e refazer as perspectivas do trabalho discursivo, a fim de estimular a competência discursiva dos alunos.

Fazendo um relato do ensino, Hila (1999, p.10) critica atividades escolares como sugadoras de energia da criança, pois “transformam as atividades e tarefas em produtos raquíticos e enrugados”. Procuramos, com o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva dos gêneros discursivos, oportunizar uma metodologia mais consistente e criativa, com atividades que despertem o interesse do aluno. Um ensino que tenha maior relação com a intuição e menor ligação com as regras, pois o que realmente importa é o uso prático da língua.

Atividades de reflexão sobre a linguagem podem ser mais construtivas se o foco de estudo for o que precisamos dizer e o que queremos dizer. Assim como ressalta Geraldi (1993), que um projeto somente se sustenta se os envolvidos encontram motivação interna para executá-lo. Então, podemos dizer que a aprendizagem vai se construindo dialogicamente, pois medeia os conhecimentos internos e externos para construir uma nova categoria de conhecimentos. Assim como os enunciados, a aprendizagem é dialógica.

Propiciar essa interação é tarefa das mais árduas, pois o professor necessita estar a todo instante se questionando sobre quais atividades despertariam maior interesse em seus alunos, e qual/quais a melhor abordagem para que ele assimile os conhecimentos a serem apreendidos.

Como orienta Hila (1999), a criança precisa passar pela fase da experimentação, para depois construir seu conhecimento. Uma experiência de ensino apenas teórica não contribuirá, é necessário participar, vivenciar o que precisa ser aprendido. Assim, dialogando seus conhecimentos empíricos com os científicos é que ela ultrapassará seus limites.

Assumir a perspectiva dialógica no ensino de Língua Portuguesa significa levar em conta muito mais que apenas a materialidade do discurso, mas compreender as escolhas lexicais no seu processo de construção, o momento sócio-histórico em que ele foi produzido e a finalidade do gênero. Conforme afirma Ritter (1999), interagir com alguém significa utilizar determinadas escolhas linguístico-enunciativas, determinada forma, em um contexto histórico enunciativo específico. Considerar a natureza dialógica do discurso é fundamental para a produção de sentidos do texto. Para Bakhtin (2016):

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para a execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Desse modo, quando pensamos no gênero com que trabalhamos, podemos compreender o que postula Bakhtin, uma vez que os meios digitais propiciam uma clara definição dos turnos de fala. No contexto da virtualidade, as atitudes responsivas ficam evidentes com um sinal de aprovação, negação, uma resposta, um compartilhamento, uma curtida ou uma não-resposta, pois até o silêncio se caracteriza como resposta.

Na próxima seção, conceituamos o gênero meme e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, à luz dos conceitos de multiletramentos e hipermodernidade.

2.4 O GÊNERO MEME

Para compreendermos as motivações deste trabalho, precisamos retomar o conceito de multiletramentos, hipermodernidade e como a teoria de gêneros discursivos coaduna com a evolução alcançada pelas tecnologias de comunicação. Ressaltamos aqui a importância de participar com os alunos e aprender também com eles os mecanismos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), das redes sociais, e dos novos letramentos desencadeados por elas.

Conforme afirma Lemke (2010):

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles

essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. (LEMKE, 2010, p. 458).

Sempre à frente de seu tempo, Bakhtin (2003) afirma que o gênero discursivo é escolhido com base na especificidade de uma esfera de comunicação e do interlocutor, e não pode ser desvinculado da realidade social. Parece prever a imensa quantidade de esferas que a era da internet traria à comunicação. Nesse emaranhado de informações, em que as redes sociais são decisivas para a interação humana, o interlocutor passa a ser virtual, sentindo-se protegido por esse aparente anonimato para proferir seus discursos sem preocupação com as implicações ou a responsividade de suas palavras.

Para Rojo e Barbosa (2015):

Nunca antes a ideia de que o enunciado é um elo na cadeia verbal, que remete a (e se trama a partir de ou nos) enunciados anteriores e que se estabelece como referência para enunciados ulteriores, a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria – como uma orquestração de vozes – puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidades, mídias e ambientes. Para quem se ressentia da ausência de comprovações empíricas mais evidentes e diretas para aceitar as postulações de Bakhtin, eis que os funcionamentos hipermidiáticos e em rede e a prática da remixagem envolvendo diferentes modalidades de linguagem as trazem e encarnam de forma cabal. (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 120-121).

Não são poucas as pessoas que, sentindo-se protegidas por essa aparente sensação de anonimato que a rede traz, foram traídos por suas palavras e acabaram sendo rechaçados publicamente. Quando se imprime um enunciado virtual, não é possível mensurar o alcance ou a repercussão das palavras. Ao mesmo tempo, temos a oportunidade de participar enunciados que não seriam possíveis se não existisse a virtualidade. Essa experiência permite ao usuário vivenciar realidades que vão muito além de seu espaço físico.

Conforme estudamos neste trabalho, Bakhtin já analisava a forma como a comunicação se transforma com o tempo. Baseadas nesse pressuposto e na observação da sociedade, Rojo e Barbosa (2015) relatam que, nas últimas décadas, surgiram novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Poderíamos dizer que não são as tecnologias que modificam as pessoas, mas as pessoas se modificam, e buscam novas tecnologias que reflitam sua mudança. Mas, precisam aprender a compreender as novas linguagens de comunicação que têm se modificado numa velocidade enorme. Nunca tivemos tanta informação à disposição, de maneira tão fácil e variada. A variedade de linguagens, sons, imagens, vídeos, *selfies*, textos escritos, *emoji* (que são pequenas imagens, que ajudam a definir emoções e podem ser digitadas como as letras), *gifs* (lê-se “guifis”, significam imagens com

movimento, mas não chegam a ser um vídeo), além é claro, da própria linguagem da internet, que tem seus sentidos e abreviações peculiares. Todas essas linguagens formam um emaranhado de ideias a serem lidas e compreendidas por seus usuários.

A escola pode contribuir oferecendo práticas sociais de linguagem que contemplem os multiletramentos, pois os alunos estão familiarizados com os gêneros virtuais. Essas práticas apontam, segundo Rojo (2012), para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a diversidade semiótica dos textos e a diversidade cultural das populações que por ela circulam.

Diante da grande variedade de eventos discursivos, torna-se difícil defini-los, pois se apresentam de maneira bastante variada. Assistimos então, à criação de novos gêneros discursivos, dos quais podemos destacar os blogs, tweets, chats, videoblogs, posts, memes, entre outros. Esses novos gêneros conclamam os professores a produzirem novas metodologias de letramento, que além de englobarem textos literários, também enfoquem os textos multissemióticos e seus significados.

A internet, de acordo com Marcuschi (2008), apresenta-se como um grande suporte para os mais variados gêneros da esfera virtual. Assumindo essa concepção, consideraremos o meme como gênero discursivo, que passa a ser veiculado pelas redes sociais, que são o suporte desse gênero e têm na internet seu pilar de sustentação.

As redes sociais contribuíram para uma grande ampliação das relações dialógicas, pois apresentam novas possibilidades de interação, e dão origem a novos gêneros discursivos digitais híbridos, em que os sentidos podem ser variáveis, e para compreendê-los precisamos avaliar não só a linguagem, mas o contexto sócio-histórico em que ele foi criado. A internet trouxe a possibilidade de qualquer um ser produtor ou leitor de conteúdo, como afirmam Rojo e Barbosa (2015), possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis.

Ao explicar essa variedade, postula Dionísio (2011),

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

Se a internet possui muitas vozes, com certeza as que falam mais próximas das pessoas são as redes sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, Youtube, Google+, etc.), que são sites, em que são possíveis a leitura e a “postagem” de diferentes mensagens discursivas. As redes sociais abriram as portas para a auto exposição, conforme esclarecem Rojo e Barbosa

(2015), nos tempos de hiper (hiper modernidade, hiper conectividade, hiper hedonismo) não basta viver, é preciso contar o que se vive. E podemos discutir as fronteiras entre o público e o privado, o que somos e o que parecemos, o real e o ficcional.

As redes são consideradas situações muito especiais, por vários motivos que tratamos ao longo do trabalho, mas com elas também surgem necessidades específicas para que exista uma comunicação adequada. Ao mesmo tempo, sua forma é aberta, podendo ser modificada/renovada constantemente, assim como as dinâmicas das relações sociais.

A comunicação nessas redes parece espontânea e pessoal, mas não acreditamos que ainda existe maneira de provar essa teoria. Com a facilidade que os instrumentos digitais trouxeram, qualquer um pode produzir e disponibilizar conteúdo na internet, e o objetivo é tornar esses conteúdos “virais”, isto é, fazer com que sejam vistos pelo maior número possível de pessoas.

Talvez essa corrida pela exposição tenha dado nome ao gênero com que vamos trabalhar, o meme. De acordo com Horta (2015), o termo foi batizado pelo etólogo Richard Dawkins, enquanto relacionava suas teorias científicas, do livro: “O Gene Egoísta”, com a cultura da sociedade. Ele relaciona a competição entre os genes e a necessidade de sobressair culturalmente, em nossa sociedade. Para ele, o meme (abreviação do grego para imitação – *mimeme*) é uma unidade de replicação, como os genes que carregam informações biológicas do indivíduo, o meme circula nas redes sociais, podendo ou não ser aceito e replicado.

Segundo Bernardo (apud ARAÚJO, 2014), o primeiro registro do termo foi utilizado por Joshua Schachter, que fez um site chamado “Memepool”, um agregador de links virais da internet, em 1998. Assim, podemos definir “meme” como tudo o que se espalha pela rede, através de “replicação viral”, manifestando-se por meio de vídeos, frases, hashtags, foto-legendas, tirinhas, entre outros.

Horta (2015) define as características do meme como: produzidos em baixa qualidade técnica, com aspectos grosseiros e descuidados, intencionalmente. São produtos lúdicos, cujo objetivo quase sempre é provocar riso. E completa, explicando que algumas manifestações na internet receberam o nome de *meme*, entendido pela cibercultura como um fenômeno parte do digital *trash*, cuja tradução para o português seria o substantivo lixo, buscando qualificar produtos artísticos de baixa qualidade.

Nesse sentido, podemos afirmar que não existe uma preocupação extremada com a qualidade de cada enunciado, que combina com o momento social atual, em que os usuários da rede não medem esforços para que seus produtos pareçam amadores e improvisados, reforçando

a ideia de que qualquer um pode produzir conteúdo digital, visto que a informação não é mais um privilégio, mas compartilhada sem qualquer restrição na rede.

Diante disso, o meme surgiu para dar voz a quem deseja expressar suas opiniões, por isso a quantidade de releituras de uma mesma imagem, fato, vídeo, comentário em rede social. Basicamente qualquer expressão, em rede social, é passível de se transformar em meme. Esse pensamento expande o que imaginamos por discurso, pois na internet ele pode se organizar de tantas maneiras inesperadas, e a originalidade como se apresenta é uma das premissas para que um meme seja viral.

Segundo Silva (2016), a maioria dos memes que circulam na internet apresentam-se materializados textualmente, por isso podemos chamá-los de textos mêmicos. E para ilustrarmos aspectos relacionados aos fragmentos textuais materializados em memes, apresentamos um exemplo que circula nas redes sociais e nos aplicativos de trocas de mensagens:

IMAGEM 1 – Meme Motorista



Fonte: WhatsApp

Estruturalmente, o referido meme, que no espaço virtual é um texto multimodal, tem em sua composição um texto verbal escrito sobreposto a um fotograma de uma mulher motorista de ônibus. Em uma leitura superficial, pode-se dizer que a primeira parte do enunciado verbal corrobora com o texto imagético, que pode ser lido como um discurso que valoriza a igualdade entre os gêneros feminino e masculino. Contudo, a segunda parte do texto verbal mantém uma relação dialógica de assimilação do discurso machista: existe em nossa sociedade a ideia de que mulheres dirigem mal porque são mulheres, portanto, elas não devem ocupar uma posição social que pertence ao homem, ou seja, a de motorista de ônibus. Esta representação ideológica

está revelada nesse meme e, mesmo assim, é muito comum as pessoas, ao receberem, ignorarem a presença do discurso machista e compartilhem por apreciá-lo como uma simples piada.

Nesse sentido, Silva (2016) justifica o emprego da nomenclatura textos mêmicos:

Os memes são textos porque atuam como meio de comunicação e transmissão de conhecimento e são mêmicos porque são passados de indivíduo para indivíduo em ambiente virtual por questões de filiação e adesão aos sentidos construídos pelo conteúdo exposto. (SILVA, 2016, p.348).

Portanto, o meme é considerado como um tipo específico de gênero discursivo, na visão de Silva (2016, p. 348), “pelo fato de atender às características prototípicas de um gênero discursivo, inclusive pelo fato de apresentar um projeto de dizer”, conteúdo temático, estilo e estrutura.

No meme apresentado, o texto discursivo está separado em duas partes. E como já analisamos, essa estratégia discursiva é proposital para confundir o leitor desatento. Primeiro, o locutor parece enaltecer o fato de a sociedade tratar com igualdade homens e mulheres, mas, na sequência, ele proporciona uma ruptura dessa ideia descrevendo que pegaria outro ônibus. A formação discursiva ironiza e legitima uma ideologia que circula socialmente, enquanto reforça a ideologia do machismo, tão presente nos ambientes sociais. A parte discursiva está ainda dividida em duas cores, branca e amarela, ficando destacado em amarelo as ideologias que o locutor pretende confirmar. Como escrevia o Círculo de Bakhtin, todo discurso nasce da necessidade de uma resposta, no caso do meme, ele pode ter nascido de uma inquietação presente na premissa de que que as mulheres têm cada vez mais conquistado postos de trabalhos em profissões que eram consideradas masculinas.

Nesse sentido, o gênero meme é compreendido como um gênero típico da comunicação na mídia digital, e será tratado em nosso trabalho como gênero discursivo, enquanto as redes sociais serão o suporte, o lugar onde são criados e veiculados os enunciados concretos que nascem e se conectam a uma situação extraverbal, que ganha repercussão nas mídias, ligadas a fatos que ocorrem cotidianamente e produzem reações responsivas em seus interlocutores.

Este estudo é uma tentativa de compreender as implicações linguísticas desse gênero, relativamente novo, além de seu suporte físico, e como ele atrai o fascínio das gerações conectadas. Grande parte desse fascínio vem do fato de esse gênero provocar humor e traduzir informações para essa nova linguagem semiótica, em que não existem limites para a significação.

Nesse gênero, o sujeito incorpora um enunciado e mostra sua opinião através da voz do outro. Existem duas formas de enunciar o discurso de outrem: a citação aberta do discurso

alheio e diferenciando o discurso do citante. A segunda maneira caracteriza-se por não se separar o discurso do citante. “No primeiro caso, existem, entre outros, os seguintes processos: discurso direto, discurso indireto, aspas, negação. O segundo pode ser exemplificado pela paródia, pela estilização, pela polêmica clara ou velada, pelo discurso indireto livre” (FIORIN, 2006, p. 33).

O gênero meme pode ser analisado como o segundo tipo, uma tentativa de parodiar o discurso do outro, usando a realidade como estratégia para disseminar um conteúdo, sem que haja a identificação da voz do outro. Para tanto, é necessário compreender o texto além de sua construção verbal, é preciso mudar os paradigmas e a ideia que temos de comunicação, voltar nosso entendimento para as relações humanas e as implicações que decorrem ao buscar enxergar o mundo e sua realidade, e a maneira como as pessoas estão construindo suas relações discursivas, diante de tantas possibilidades de sentido e tantos recursos semióticos à disposição dos locutores.

Quando investigamos as condições de produção desse gênero, analisamos também as atividades sociointeracionais que envolvem sua produção. Essa característica peculiar está intrínseca ao meme, juntamente também com sua intertextualidade, pois embora estejam fortemente ligados ao discurso cômico, irônico ou satírico, sempre buscam refletir a ideologia de seu locutor, assim como os demais gêneros. Essa versatilidade está ligada ao fato de existirem muitas ferramentas e recursos que se renovam rapidamente para propiciar o aprimoramento e a adaptação das estruturas discursivas. Essa flexibilidade contribui ainda mais na facilidade de disseminação e atualização do gênero.

Silva (2016), ainda em relação ao projeto de dizer de um meme, ressalta a variedade de valores e funções que este gênero pode desempenhar no espaço virtual. Além das intenções humorísticas e satíricas, o meme pode também provocar uma reflexão, problematizar uma situação e, nas palavras do autor: “(...) tudo isso parece ter a ver com o conteúdo temático, com a esfera da atividade a que se relaciona o produtor de um meme.” (SILVA, 2016, p.349).

Ainda na visão de Silva (2016), o surgimento de um meme na rede virtual, sua função inicial pode ser particular, na medida em que diz respeito à intenção de um usuário específico, mas, se sua replicação se tornar viral, sua função se torna “socialmente conhecida” (SILVA, 2016, p. 349).

O meme pode então atender a necessidades comunicativas, imediatas ou não, dependendo do seu teor discursivo. O tempo de vida de um meme também pode ser determinado pelo seu conteúdo discursivo e sua expressividade cultural. Ele poderá continuar circulando

enquanto atender a uma determinada demanda social, ou enquanto suas significações fizerem parte do contexto histórico a que ele pertence.

Ainda que a realização do meme seja a linguagem, é na interação e apenas nela, que ele passa a fazer sentido. Sua materialidade só é possível se houver um interlocutor para discutir, corroborar ou discordar dos sentidos.

Embora o meme seja um gênero novo, seus pressupostos não são. Ele preconiza a ironia, a sátira, a imitação, a amplificação, que não são novidade. Existe uma relação muito próxima entre ele e as necessidades emocionais do nosso momento histórico, quando as pessoas desejam construir uma imagem que as defina, buscando “revelar-se” aos olhos do mundo na tentativa de alimentar seu ethos.

Se compreendemos os memes como vinculados à realidade social na qual foram criados, precisamos conhecer a realidade social para que haja compreensão das situações de enunciação. Eles possuem um destinatário virtual, que não se pode identificar ou mensurar. Acreditamos que o objetivo dos memes seja gerar uma situação de tensão e polêmica, para que possam haver a maior quantidade possível de reações responsivas, elevando o *status quo* do enunciado e lhe dando notoriedade.

Para compreendermos esse gênero, precisamos ir além da superfície perceptível do discurso, uma vez que ele é concebido na ironia e na paródia, precisamos encontrar as maneiras de dizer que foram escolhidas para cada enunciado e as relações dialógicas que foram pensadas para a criação de sentidos, associando o verbal e o extra verbal para a obtenção de sentidos.

A seguir, apresentamos, conforme sugestão de Rojo e Barbosa (2015, p.143), um exemplo de currículo para a hipermodernidade, em que o gênero meme participa:

QUADRO 02: Currículo para a Hipermodernidade

ESFERA DA VIDA PÚBLICA (PRODUÇÃO E CONSUMO; ESFERA POLÍTICA ETC.)
<p>TEMAS:</p> <p>Usos político e comercial das redes sociais</p> <p>Novas formas de mobilização, manifestação e organização política</p> <p>Juventude e participação social</p> <p>As redes sociais e as mobilizações: rolezinho, flashmobs, manifestações</p> <p>Intervenções urbanas: performance, parkour, microrroteiro, grafite, pichação...</p> <p>Anúncio publicitário, propaganda:</p> <p>▲ imprensa</p> <p>▲ TV</p>

<p>▲ rádio</p> <p>▲ digital</p> <p>▲ campanha publicitária...</p> <p>Folhetos, flyers, guias</p> <p>Carta de reclamação, carta de solicitação, carta comercial, e-mails/mala direta, boletos e contas...</p> <p>Propaganda eleitoral, panfleto, filipeta, programa de gestão, debate, assembleia, carta aberta, carta de protesto...</p>				
<p>PROCESSOS/AÇÕES: seguir/ser seguido; curtir, comentar, compartilhar, redistribuir; remixar; curar.</p>				
HIPERMÍDIA DE BASE ESCRITA	HIPERMÍDIA DE BASE EM ÁUDIO	HIPERMÍDIA DE BASE EM VÍDEO	HIPERMÍDIA DE BASE EM FOTO	HIPERMÍDIA DE BASE EM DESIGN*
Projeto de intervenção	Jingle			
Manifesto	Mashup		Meme	
Carta de leitor	Playlist comentada	Vídeo-minuto	Álbum fotográfico	
Microrroteiro	Programa de rádio			
		Documentário		
Miniconto-multimodal				
E-zine				
<p>Dimensões da formação: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador (Mapa dos multiletramentos – DECS & UniSA, 2006), na perspectiva do produtor e do leitor/ouvinte/expectador.</p>				

Fonte: Barbosa; Rojo (2015, p. 143).

Como podemos observar, o gênero meme encontra-se na esfera da vida pública, nas redes sociais, nas perspectivas de produção e consumo. Poderá ter temas políticos, propagandas, temáticas sociais, na maioria das vezes pelo viés do humor e da sátira, propondo novas formas de mobilização e manifestação de participação social, principalmente para a juventude. O

interlocutor pode agir responsivamente por meio de atitudes: seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, redistribuir, remixar, curar; essas ações são consideradas como de aprovação frente ao conteúdo exposto e são o objetivo de quem posta o enunciado, conseguir o máximo possível de interação. É uma hipermídia que tem base fotográfica, mas não apenas nela, também pode apresentar frases, imagens em movimento (gifs) e até vídeos curtos. Esse é um gênero que atua como agente formador/transformador do sujeito, dada a sua popularidade e disseminação.

De acordo com suas especificidades, esse gênero configura-se como um enunciado muito interessante para as práticas de leitura e análise linguística em sala de aula, pois sua popularidade entre os alunos, sua riqueza sógnica, a variedade de elementos composicionais e a grande quantidade de temáticas será uma vantagem para as atividades que esperamos desenvolver.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Silva (2016) sobre o meme ser um gênero essencialmente dialógico, porque:

Conserva em si ressonâncias de outros discursos, de outros gêneros oriundos de outras esferas da atividade humana, que o constituem como gênero. Todo meme rememora outros memes (e também outros gêneros), porque com eles dialoga: seja por meio do estilo, da estrutura composicional, do conteúdo temático. (...) ou mesmo pelo fato de ser atravessado constitutivamente por outros discursos, por outras vozes que representam diferentes lugares sociais que se estabilizam e se desestabilizam durante o processo de replicação. (SILVA, 2016, p. 352).

A seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e os passos a serem seguidos. Caracterizamos a área de investigação a que pertence nosso trabalho, a Linguística Aplicada, a abordagem didática dada ao gênero meme (ROJO; BARBOSA, 2015), as práticas de leitura e análise linguística utilizadas.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção descreve a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento deste estudo¹. Abordamos, primeiramente, os pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada que a subsidiam, em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa. Na sequência, caracterizamos também o contexto no qual realizou-se a pesquisa – escola e sujeitos envolvidos. Após, explicitam os percursos da elaboração do protótipo didático de leitura e de análise linguística e de sua implementação.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Como professora da rede pública estadual de ensino, optamos por participar do Programa de Mestrado Profissional – Profletras – voltado para a capacitação de docentes que atuam no ensino fundamental (doravante EF) em nível nacional, por acreditarmos que a formação continuada do profissional da educação seja a única maneira de construir melhores práticas pedagógicas. Entendemos que aliar experiência prática com a teoria ensinada na universidade seja a melhor forma de repensar o ensino e construir maior efetividade na aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, optamos por desenvolver um trabalho de pesquisa que abordasse as práticas discursivas em que elaboramos um protótipo didático com práticas pedagógicas de leitura e análise linguística, adotando a teoria dos gêneros discursivos sob o viés bakhtiniano.

Por essa razão, essa pesquisa se desenvolve à luz da Linguística Aplicada, contemplando a relação da linguagem e da sociedade, buscando propor ações transformadoras e inserir a discussão sobre os multiletramentos no espaço educacional. Esse tipo de pesquisa objetiva compreender as implicações das práticas de leitura e de análise linguística conforme afirma Moita Lopes (1996):

a Linguística Aplicada é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996, p.22-23).

¹ Por questões éticas de pesquisa, os alunos não são identificados considerando, ainda, o Termo de Consentimento assinado por todos (Apêndice A).

Assim, este trabalho espera desenvolver metodologias de fomento à leitura crítica, pois percebemos em nossa experiência docente que os jovens dedicam muito do seu tempo à leitura na internet, mais especificamente, nas redes sociais. Nossa proposta é desenvolver atividades de leitura e de análise linguística com o gênero meme, que sejam um convite ao estudo, ressignificando os usos e as práticas de multiletramentos, atraindo os alunos para as aulas de leitura, partindo de um gênero que para eles é familiar e direcionando-os a outros gêneros da esfera escolar.

Nessa perspectiva, a abordagem da pesquisa é qualitativo-interpretativa, pois os resultados alcançados com a pesquisa são mensurados por meio de análise e interpretação, realizada à luz de um real contexto onde foram produzidos e gerados, dialogando com as teorias que fundamentam nosso trabalho. Nesse sentido, contamos com a imersão da pesquisadora na situação e com sua interpretação dos registros.

Compreendemos, então, que um estudo científico que busca solucionar problemas relacionados com o uso da linguagem, nos mais variados contextos sociais, interage com outras teorias, no caso, aliando-as à prática para elaborar atividades de leitura e de análise linguística com o gênero meme, à luz dos estudos de multiletramentos e da perspectiva dialógica da linguagem. Por compreender nossa investigação como uma proposta de mudanças sociais para o aluno e para o meio educacional, havendo, portanto, uma relação de envolvimento entre os sujeitos participantes e a pesquisadora, ela é constituída como pesquisa-ação.

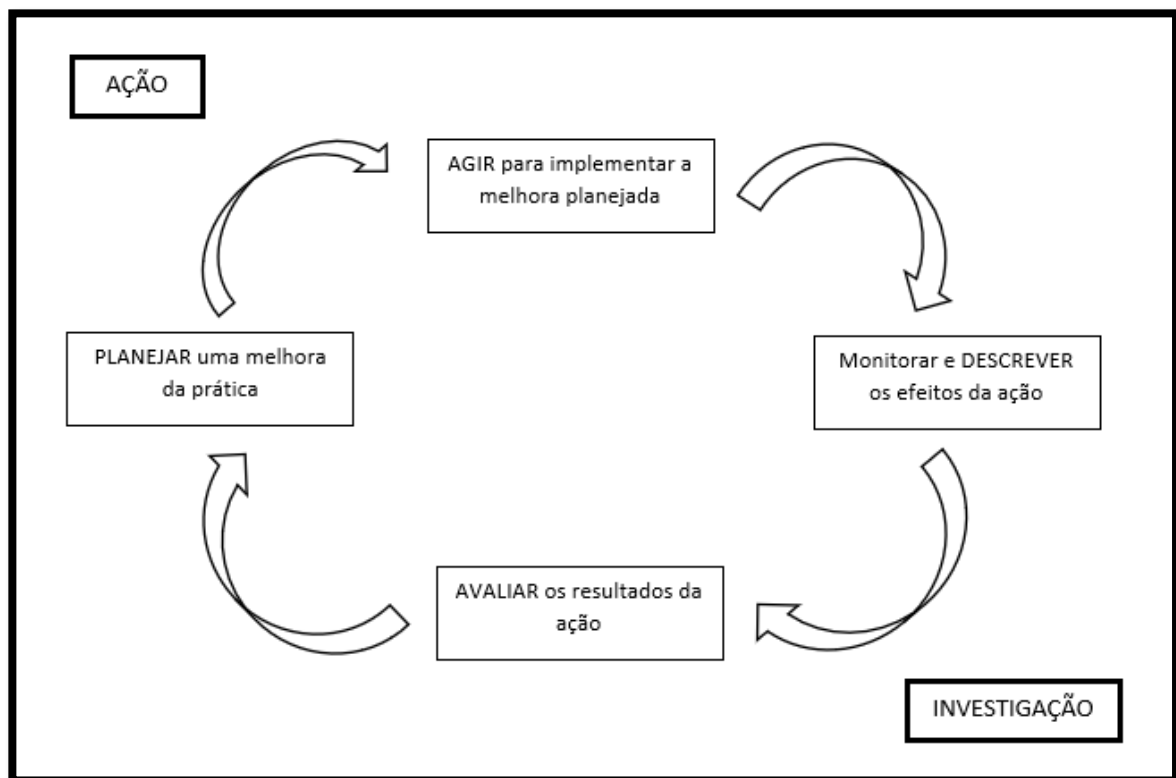
A pesquisa-ação, conforme descreve Tripp (2005), surge de uma necessidade de transformação nas próprias práticas, no nosso caso, nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, para que possamos construir estratégias de ação planejadas e implementadas, para, sequencialmente, serem analisados seus resultados, provocando uma mudança de paradigmas nas *práxis* do professor. Conforme afirma o autor: “(...) as pessoas sempre investigam a própria prática com a finalidade de melhorá-la.” (TRIPP, 2005, p. 445). Construída por seus participantes na ação e reflexão prática de uma realidade, ela se caracteriza pelo caráter emancipatório, uma vez que aponta uma possibilidade de transformação comportamental, e de acordo com a concepção bakhtiniana, atitudes responsivas, uma vez que une a pesquisa e a ação, estudo e atitude.

Durante o desenvolvimento do trabalho, seguimos alguns dos passos metodológicos da pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005), compreendendo que a investigação, nesse caso, deve seguir um processo de aprimoramento, em que se vai conhecendo o objeto da pesquisa e

implementando melhorias para a construção de um resultado a ser analisado posteriormente conforme podemos observar no diagrama de Tripp (2005).

A seguir vemos o gráfico de Tripp (2005) para o ciclo da pesquisa-ação, cujos passos metodológicos adaptamos em nosso trabalho. De acordo com o autor, ela se apresenta como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, na qual o processo segue um ciclo que busca o aprimoramento da prática pela oscilação sistemática entre a ação prática e a investigação a respeito dela mesma:

Quadro 03: As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp, 2005.

Faremos agora uma descrição rápida dos passos de Tripp (2005), que adotamos e as adaptações que definimos para a efetivação do trabalho:

a) AGIR para implantar a melhora desejada: Por ser professora há muitos anos e estar em contato direto com os alunos, inclusive interagir com eles nas redes sociais, foi possível percebermos a necessidade de um trabalho que buscasse instruir uma leitura mais clara sobre os conteúdos que circulam na rede, mais precisamente os memes. Planejamos então implementar um trabalho que abordasse temas que suscitam muita discussão nas redes sociais como o bullying, o preconceito, o machismo e a homofobia. Elaboramos um protótipo didático

de 5 h/a para cada tema, com atividades interativas para que os alunos pudessem expressar suas opiniões.

b) Monitorar e DESCRIVER os efeitos da ação: Podemos descrever aqui que os efeitos do trabalho surtiram um efeito de mão dupla, pois modificaram a forma como os alunos se relacionam com as redes sociais e modificaram a nossa prática pedagógica, buscando um melhor relacionamento entre teorias e práticas. Para desenvolver essa etapa, criamos um diário de campo, em que registramos fatos ocorridos nas aulas, comentários dos alunos e nossas impressões pessoais durante as atividades. Também optamos por gravar as aulas, para que não restassem dúvidas dos fatos ocorridos.

c) AVALIAR os resultados da ação: Após a implementação do projeto faremos uma análise de como o trabalho transcorreu, das ações executadas.

d) PLANEJAR uma melhora da prática: Essa etapa foi adaptada, pois não havia tempo para executá-la. Ao invés disso, acrescentaremos as ações que apareceram do decorrer do trabalho e não estavam planejadas, além de uma apreciação dos fatores positivos e negativos.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, procuramos utilizar percursos metodológicos que atendam a opção metodológica que escolhemos. Eles foram realizados da seguinte maneira: a) identificação do ambiente a ser pesquisado; b) compreensão do contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida; c) delimitação objetiva dos elementos motivadores da pesquisa-ação e planejamento das ações; d) implementação das atividades com os alunos; e) coleta de dados e análise dos resultados.

a) Identificação do ambiente a ser pesquisado: a pesquisa nasceu da necessidade de se inserir práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, por isso escolhemos a metodologia de pesquisa-ação como norteadora. O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede estadual da cidade da pesquisadora, onde atuamos como docente de Língua Portuguesa. Escolhemos uma turma em que lecionamos para facilitar o acesso aos alunos e na qual as aulas fossem mais geminadas para maximizar o tempo de trabalho.

b) Compreensão do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida: como a pesquisa gira em torno dos multiletramentos foi preciso conhecer a relação dos alunos com as interfaces

digitais. Para tanto, realizamos investigações de cunho pessoal, para conhecermos o seu posicionamento quanto ao acesso às TICs (Tecnologias da informação e da comunicação) e aos equipamentos tecnológicos. Para isso, entregamos um questionário para que eles respondessem individualmente, transcrito a seguir:

QUADRO 04 – Questionário de investigação dos alunos

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p> <p>QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 9º ANO</p> <p>Querido(a) aluno (a):</p> <p>Este questionário tem como finalidade levantar dados que fornecerão uma melhor compreensão do tema que desenvolveremos em nossa pesquisa de mestrado, no programa de Mestrado em Letras- PROFLETRAS- UEM.</p> <p>Peço que leia com atenção cada questão, colocando um X para as alternativas que responderem à pergunta feita (se for o caso, você pode marcar X em mais de uma alternativa) e preenchendo os espaços nas questões em aberto.</p> <p>Muito obrigada!</p> <p>1. Quais aparelhos você mais utiliza para acessar a internet? (escolha somente uma opção)</p> <p>() Celular</p> <p>() Computador</p> <p>() Tablet</p> <p>() Outros. Quais? _____</p> <p>2. Onde você acessa a internet?</p> <p>(). Em sua casa</p> <p>(). Na casa de amigos</p> <p>(). Vizinho</p> <p>(). Outros. Quais? _____</p>
--

3. Com qual idade você começou a entrar na internet?

(). Antes dos 03 anos

(). De 03 a 05 anos

(). De 05 a 10 anos

(). Outra idade. Qual? _____

4. Quanto tempo você passa na internet por dia?

(). Em média 1 hora

(). Entre 2 e 4 horas

(). Outros. Quais? _____

5. Para que você mais utiliza a internet?

(). Trabalhos escolares

(). Leitura

(). Diversão

d). Outro. Qual? _____

6. Quais programas/aplicativos você usa mais?

7. Seus pais utilizam a internet? Para quê?

8. Você tem perfis em redes sociais? Quais?

a). Facebook

b). WhatsApp

c). Instagram

d). Twitter

d). Outra. Qual? _____

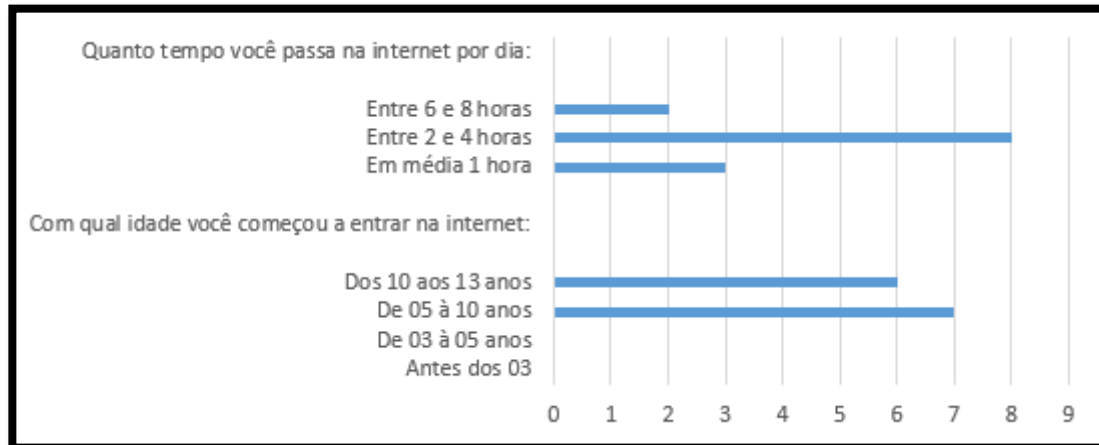
9. Dê exemplo de um bom uso das redes sociais.

10. Dê exemplo de um mau uso das redes sociais.

No dia da apresentação do questionário, estavam presentes 13 alunos. Perguntamos a eles qual o aparelho que eles mais utilizavam para ter acesso à internet e todos responderam que o celular é o aparelho mais usado. A maioria tem internet em casa e apenas dois usam na casa de amigos e vizinhos.

Quanto ao tempo que conhecem e passam na internet:

QUADRO 05 – O tempo e a internet



Fonte: Produção do autor baseado nas pesquisas com os alunos

Quanto à utilização da internet:

QUADRO 06 – Qual a utilização mais frequente que o aluno dá à internet

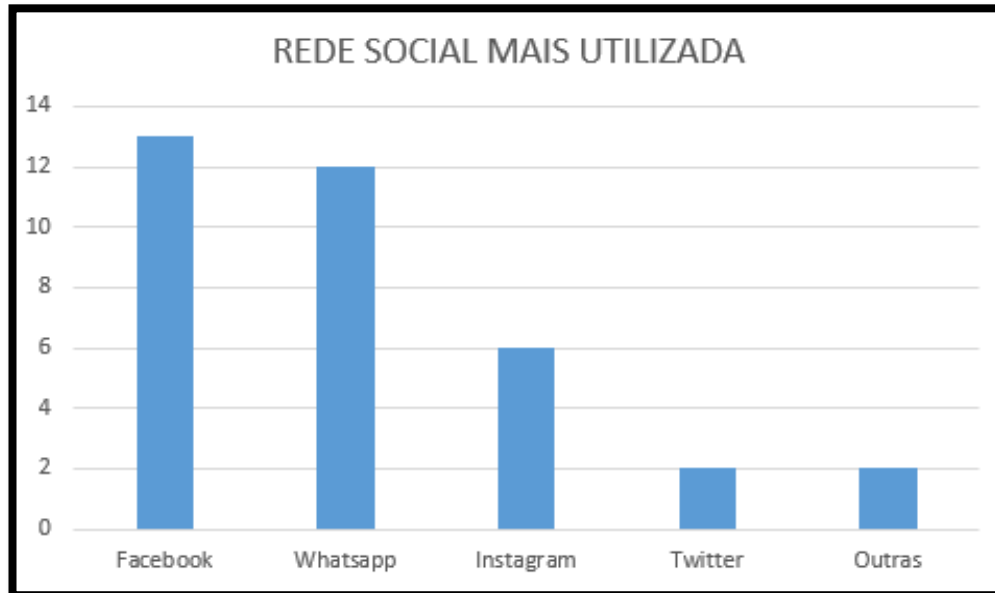


Fonte: Produção do autor baseado nas pesquisas com os alunos

Perguntamos aos alunos quais aplicativos ou programas eles mais usavam e eles responderam: Facebook, WhatsApp, jogos, Youtube, Snapchat. Como nossos olhos estão

voltados para a forma como se comportam nas redes sociais, perguntamos qual a rede social que eles mais usavam:

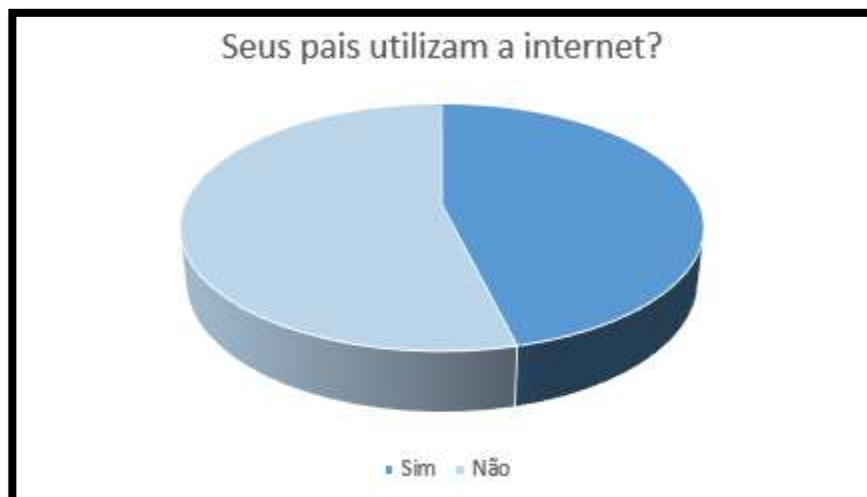
QUADRO 07 – Rede social mais utilizada



Fonte: Produção do autor baseado nas pesquisas com os alunos.

Perguntamos aos alunos se os pais deles usavam a internet:

QUADRO 08 – Os pais utilizam a internet



Fonte: Produção do autor baseado nas pesquisas com os alunos.

Perguntamos também o que eles consideravam bom uso das redes sociais e as respostas foram: trabalhos escolares, notícias e conversas com amigos e parentes. Também perguntamos o que eles consideravam como mal uso das redes sociais e eles responderam: propagar mentiras,

pornografia, brigas, o jogo da baleia azul e “quando a pessoa fica muito tempo conectada e não conversa com os amigos e familiares”.

A quantidade de alunos da turma que acessavam as redes sociais e do tempo que eles passavam conectados corroborou a necessidade de estudar e compreender melhor a linguagem da internet, os textos multimodais. Era muito comum entre eles receber e repassar memes sem refletir sobre as discursividades que eles apresentam, por isso entendemos que ajudar a compreender melhor essa linguagem contribuirá para sua formação de cidadão.

c) **Delimitação objetiva dos elementos motivadores da pesquisa-ação e planejamento das ações:** através de uma análise das respostas foi possível compreender a relação dos alunos com os meios tecnológicos, o tempo que eles gastavam nesses meios e os interesses específicos que eles tenham. Optamos pelo gênero discursivo meme, pois ele está presente em todas as redes sociais, é de fácil divulgação, geralmente tem interpretação de humor ou sátira, algo que sempre agrada os jovens nessa idade. Não nos prendemos a uma rede social apenas, pois nosso objetivo é estudar sobre a prática de leitura do gênero e as relações valorativas que as pessoas têm a respeito de alguns temas como: orientação sexual, discriminação racial e discriminação social. Nossa opção foi feita com base nos acontecimentos que vivenciamos na atualidade. Buscamos encontrar memes que incitassem os alunos a usar seu senso crítico para compreender como aquele meme poderia ter um enfoque negativo.

Para estruturar nosso trabalho, escolhemos o protótipo didático, como estratégia de ensino. De acordo com Rojo (2012, p.8), podemos compreender o protótipo didático como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificação por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Nesse sentido, compreendemos que o protótipo didático funciona muito bem com os gêneros multimodais, pois fornece a estrutura que poderá ser preenchida com enunciados de diferentes gêneros.

Por meio deste estudo buscamos criar com o gênero meme um protótipo didático (ROJO, 2012), que possa ser adaptado para as mais diferentes realidades e salas de aula e busquem ajudar os alunos a compreenderem melhor as mensagens trazidas por esses textos. Como a maioria desses textos têm caráter humorístico, não é raro encontrar piadas que pactuam o preconceito, o desrespeito ao outro e às diferenças e o bullying. Esse tipo de meme pode ser compartilhado por um número ilimitado de usuários da internet o que lhe atribuirá uma *função socialmente reconhecida* (MARCUSCHI, 2008).

A configuração didática do protótipo elaborado está dividida em quatro categorias temáticas, bullying, racismo, machismo e homofobia. A escolha dessas temáticas foi

determinada por pesquisas em redes sociais, considerando a existência de memes que atendem esses quatro temas e são compartilhados por usuários que desejam divulgar essas ideologias ou não compreendem realmente o discurso apresentado. Consideramos que é necessário inteirar nossos alunos das mensagens escusas que eles podem estar replicando, travestidas de piadinhas, nos memes. Desejamos que antes de demonstrar sua aprovação, compartilhando, curtindo ou repassando, ele possa ter subsídios para interpretá-lo e compreendê-lo.

Além desses aspectos, o que nos levou a selecionar os 4 eixos temáticos referidos foi a aproximação de que abordam grandes exemplos de “intolerâncias sociais” (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012): bullying, racismo, machismo e homofobia. Essas intolerâncias são experienciadas no ambiente escolar, e, de modo específico, na turma de nono ano do ensino fundamental na qual lecionamos. Os problemas de convivência entre os alunos e a falta de respeito nas atividades rotineiras em sala de aula é uma questão preocupante que nos aflige por demasia. Por isso, avaliamos ser pertinente e necessário o trabalho temático dos eixos apontados. Assim, para compor cada eixo temático, selecionamos de 05 a 10 memes que remetem aos tipos de intolerâncias sociais escolhidas como temas.

Em relação às práticas de leitura e de análise linguística, baseamo-nos também nos aspectos teórico-metodológicos sugeridos por Hila (2009); Rodrigues (2008) e Ritter (2012). Em relação à contribuição de Hila (2009), ressaltamos a ideia sobre o trabalho em sala de aula com a leitura poder ser dividido em duas fases: pré-leitura e leitura. A pré-leitura, de acordo com a autora, é o momento em que buscamos despertar os conhecimentos prévios do aluno e o preparamos para o contato com o texto. A fase da leitura é quando instigamos a compreender os aspectos do contexto de produção que envolvem o texto e a compreensão de características exclusivas que envolvem cada gênero. E, por último, a autora recomenda que sejam desenvolvidas as questões interpretativas do texto.

Já, em relação a Rodrigues (2008), destacamos a noção da elaboração didática do trabalho com gêneros discursivos precisar tomar como parâmetros os seguintes passos:

- 1º - Busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso: para adquirir conhecimento o professor pode procurar as teorias existentes para o gênero que deseja trabalhar ou ser usuário do gênero e, portanto, possuir conhecimento especializado.
- 2º - Seleção de textos: o professor precisa elaborar um banco de dados com textos para a realização das aulas de leitura; deve-se trabalhar com textos diversos que possam dar conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero;

3º - Prática de leitura do texto como enunciado: o objetivo é fazer com que o aluno se sinta o interlocutor do enunciado do gênero em estudo. É bom que ele esteja o mais próximo possível do espaço material de produção e recepção do gênero.

4º - Prática de leitura-estudo do texto e do gênero: Após elaborado o banco de dados é o momento em que o aluno efetuará a leitura analítica desses textos. Após a leitura, realiza-se a fase da análise, na qual são exploradas as dimensões constitutivas do gênero e do enunciado (a dimensão social e verbal).

5º - Prática de produção textual: objetiva-se expor o aluno a uma situação de interação o mais próximo possível do gênero em estudo, levando-o à construção do seu projeto discursivo;

6º - Prática de revisão e reescrita de textos: o aluno é instigado a reler e reescrever seu texto, tendo como parâmetro a análise linguística realizada anteriormente.

Na configuração metodológica de nosso protótipo didático de leitura e de análise linguística, adaptamos os primeiros quatro passos propostos pela referida autora.

E, com Ritter (2012), o trabalho com leitura crítica pode ser elaborado seguindo duas ideias principais:

1ª - Na ideia de que a análise linguística é uma ferramenta para a leitura crítica;

2ª – a análise linguística deve seguir a linha do conceito bakhtiniano de estilo. Por meio de atividades de análise linguística, procuramos levar os alunos a refletirem sobre as marcas linguístico-enunciativas do gênero e de seus funcionamentos valorativos.

d) **Implementação das atividades com os alunos:** as atividades foram desenvolvidas pela professora em seu horário normal de aula, durante o ano letivo de 2017, durante os meses de agosto e setembro, totalizando 20 h/a. Utilizamos o laboratório de informática da escola e os celulares dos próprios alunos em suas casas, pois criamos um grupo de WhatsApp para que pudéssemos interagir no meio virtual com eles.

e) **Geração de dados e análise dos resultados:** os dados foram gerados durante a pesquisa, por vários instrumentos: diário de aula, com registros diários dos dias de implementação da pesquisa; gravações em áudio e vídeo e conversas nos meios virtuais, para entender a reação dos alunos nas mídias digitais. Para a avaliação dos dados realizamos uma análise à luz dos estudos dialógicos de Bakhtin e do conceito de multiletramentos de Rojo e Barbosa (2015). Recorrendo ao conceito de leitura crítica explanado na seção teórica deste trabalho, buscamos compreender como os alunos reagem aos memes escolhidos nas práticas de leitura e de análise linguística.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA

A pesquisa-ação se realizou em uma cidade pequena do norte do Paraná, com aproximadamente 31.816 habitantes, conforme senso do IBGE em 2010, a economia local gira em grande parte da agricultura. Nessa cidade o ensino Fundamental I fica delegado às escolas municipais e particulares, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio é ofertado pelas redes estaduais e particulares.

A escolha por essa turma como objeto de estudo foi feita em função da pesquisadora ser participante do Mestrado Profissional – Profletras, em que uma das condições para a participação era ser professor regente do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Optamos então, por implementar nossa pesquisa na nossa única turma que se enquadra nessa regra, nesse ano. Por pertencer ao quadro pedagógico da rede pública paranaense, desejamos contemplar a fase da implementação do protótipo na turma em que estamos trabalhando.

A escola situa-se na área central da cidade, sendo de médio porte. Possui turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e do 1º ao 3º anos do ensino médio, funcionando nos três turnos. Sobre seu espaço físico, destacamos que possui uma quadra, um miniginásio, uma biblioteca de pequeno porte, uma rampa para prática de skate e dois laboratórios de informática. Portanto, sua infraestrutura pode ser considerada como regular e/ou boa, na medida em que falta de energia elétrica, de água potável, de biblioteca, de quadra de esporte e até de sala de aula para acomodar alunos de séries diferentes, são alguns problemas que ainda atingem muitas escolas públicas do país. Essa escassez de estrutura prejudica a aprendizagem. A estrutura física de uma escola é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, por isso o ambiente escolar deve ser planejado tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender às necessidades de contato social e de privacidade.

Os alunos provêm, em sua maioria, das periferias da zona urbana, mas também alguns, em menor número, da zona rural, sendo considerados excluídos em nossa sociedade capitalista, marcada pela divisão entre classes sociais. A maior parte dos pais são assalariados, pertencendo à classe média baixa e baixa. A escola enfrenta vários problemas que refletem as condições sociais dos alunos, como violência, indisciplina, evasão escolar, falta de comprometimento com o processo de ensino aprendizagem pela família, dificuldade em conviver com regras, falta de concentração durante as aulas entre outros.

Eles não têm grandes expectativas em relação ao estudo, sentem-se desmotivados a cursar um curso superior pela dificuldade de fazê-lo em nossa cidade e a impossibilidade de

mudar de cidade para estudar. As instituições que oferecem cursos superiores na cidade são em sua maioria particulares e a única instituição pública oferece apenas um curso no horário noturno.

A comunidade escolar é permeada de várias faces socioculturais e que os alunos possuem pouco ou nenhum estímulo para o estudo em seus lares. Em geral, não leem, e quando o fazem sua leitura fica restrita geralmente às obras não canônicas, como *HQs*, os *Best Sellers* e as redes sociais.

Tendo em vista a imensa dificuldade encontrada pelos professores da escola em manter a atenção dos alunos nas aulas, em evitar brigas e agressões, especialmente do nono ano vespertino onde lecionamos, buscamos desenvolver um trabalho que envolvesse a linguagem do jovem, que adentrasse em seu meio social e pudesse, de alguma maneira, modificar a forma como ele entende essa linguagem comunicacional e as nuances que a compõe. Além disso o gênero meme é um gênero multimodal que engloba muitas linguagens, com o qual o estudante necessita ter uma ampla capacidade de interpretação para compreender as discursividades contidas nos textos.

Buscamos desenvolver módulos que poderão ser adaptados para variadas situações. Eles foram estruturados em quatro eixos temáticos para que o aluno possa compreender que os memes podem ser divertidos e também podem ser portadores de mensagens negativas e discriminatórias, e acima de tudo, ele possa desenvolver a capacidade de interpretar as várias ideologias que esse gênero pode trazer e decidir se deve deletar ou compartilhar esses memes.

3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES: A TURMA DO 9º ANO

Os alunos do 9º ano do ensino fundamental no qual implementamos o protótipo didático, devido às condições que assumimos e ao nosso aporte teórico-metodológico, constituem-se como participantes, admitindo papel além de informantes de pesquisa.

A turma é formada por 16 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 06 são do sexo feminino, sua faixa etária está entre os 14 e 17 anos. A maioria pertence a sócio-econômica baixa e 07 são repetentes. A turma é considerada bastante indisciplinada e de difícil diálogo, não aceitando as regras da escola no que tange a horários, uniformes, comportamento e materiais escolares.

3.5 PERFIL DA PESQUISADORA

A professora de Língua Portuguesa da turma selecionada é, também, a pesquisadora que desenvolveu esta investigação e, portanto, configura-se como participante.

Natural de São Paulo, mas atuante em uma cidade no interior do Paraná. Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade Univale, é professora efetiva da rede estadual do Paraná desde 2005. Atualmente, leciona 20 h/a semanais em 2 escolas estaduais, o Ceebja e o Colégio Estadual Bento Mussurunga.

Sua pesquisa de mestrado tem sido desenvolvida, simultaneamente, com as demais atividades na educação básica, pelo fato de não ter afastamento integral, uma das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Na próxima seção, apresentamos o protótipo didático que desenvolvemos e como transcorreu sua implementação.

4 PROTÓTIPO DIDÁTICO: APRESENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como posto em seção anterior, este trabalho buscou maneiras de desenvolver a leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa. Escolhemos o gênero meme como base para este trabalho com o nono ano, por ser um gênero multimodal, que envolve leitura de texto verbal, imagético e mídia digital. As redes sociais e os aplicativos de trocas de mensagens para celular estão no auge de sua popularidade, modificando a maneira como as pessoas se relacionam com a língua. Nesse sentido, se faz necessário ajudar os estudantes a lerem e realizarem suas escolhas nesses espaços, para que eles não sejam disseminadores de conteúdos que ultrapassam a ética e o respeito às diferenças. Este trabalho espera contribuir para formação social e ética dos alunos, oferecendo nosso aporte à construção de uma sociedade igualitária e mais justa para todos.

Reiteramos a necessidade de ajudar os alunos a compreenderem, um gênero discursivo tão popular e influente, por isso a escolha do meme como um dos pilares do nosso protótipo didático para aulas de leitura de Língua Portuguesa. Seguimos os passos metodológicos sugeridos por Hila (2009); Rodrigues (2008), como explicamos na seção anterior.

Na sequência, apresentamos os módulos do trabalho desenvolvidos para a implementação para o protótipo didático. A apresentação é feita por meio de relato dos encaminhamentos didáticos e de reflexões didático-pedagógicas que apontam aspectos positivos e negativos em relação ao processo de leitura crítica desenvolvido.

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO COM MEMES E DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Nosso trabalho está organizado em quatro módulos temáticos que abordam com conteúdos relacionados a valores éticos. Sobre conflitos de ordem social, cultural, econômica, política com as quais a sociedade se depara.

Cada módulo contempla três fases do processo da leitura explicadas na seção teórica e que foram adaptadas para o desenvolvimento deste trabalho. A primeira fase é a da “Pré-leitura”, que procura acionar o conhecimento prévio sobre o tema que vai ser estudado. A segunda fase denominada como “Leitura” busca desenvolver o trabalho com os memes por meio de leitura analítica, e a terceira fase, a “pós-leitura”, espera desenvolver uma leitura crítica

sobre os textos lidos e a relação de significados entre eles, oportunizando uma contrapalavra dos alunos.

Antes, porém, de iniciarmos o trabalho, conversamos com os alunos do 9º ano do ensino fundamental que as atividades desenvolvidas com meme serviriam para o aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa e para o desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado.

Os alunos concordaram prontamente e também informamos que necessitaríamos da assinatura de todos eles em um documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informa aos sujeitos da pesquisa um esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, os riscos, benefícios e é onde manifesta seu desejo de participar (ou não), de maneira livre e consciente (Apêndice A).

4.1.1 Módulo 01: Bullying – Cinco horas-aula

Nossa proposta inicia com a temática do Bullying por considerá-la mais próxima do cotidiano dos alunos.

1ª Fase - Pré-leitura: O primeiro momento leva o aluno a acionar seu conhecimento prévio sobre o bullying.

Conteúdo: Leitura de verbete de dicionário e vídeo “Bullying”.
--

Objetivos: Discutir sobre o tema bullying.

4.1.1.1 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 1 do módulo 1

Iniciamos as atividades com a leitura da definição da palavra Bullying no Dicionário Online, disponível em <https://www.dicio.com.br/bullying/> e acessado em 29/06/2017. Após a leitura do verbete, assistimos a um vídeo em que a youtuber Louli Ponto dá seu depoimento sobre o bullying que sofreu na escola, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GDcK-0VNZ-o>, acessado em 29/06/2017.

Sugerimos algumas questões orais que foram feitas aos alunos, numa conversa entre os pares:

- Você sabia que ao compartilhar uma imagem de bullying ou observar o bullying você também está fazendo bullying?

- Como podemos contribuir para acabar com o bullying e o cyberbullying?

Acreditamos que a atividade foi muito contraditória e por um lado, alguns alunos gostaram e até se identificaram com as situações de bullying, outros consideraram as atividades simples. No momento em que o vídeo foi apresentado, os estudantes conversaram bastante e não se ativeram a ele, talvez porque a fala da youtuber seja muito rápida e não se concentraram o suficiente para conseguirem compreender. Não houve identificação com a autora do vídeo, conforme esperávamos. Mas essa incompreensão foi importante para que pudéssemos compreender a maneira como receberam o trabalho, suas crenças, suas expectativas e as atividades que eles mais se identificaram.

Percebemos que para atrair a sua atenção, precisaríamos ser mais persuasivos e oferecer atividades interativas, em que o aluno pudesse participar ativamente e não apenas como expectador, em que a interpretação possa ocorrer de maneira mais lenta e que ele tenha um maior tempo de reflexão para ser interlocutor e locutor das discursividades. Então, na sequência do trabalho, mudamos a estratégia de apresentação dos textos.

A seguir, explicamos a fase 2 do módulo:

<p>2ª Fase - leitura: Nessa fase deste módulo o aluno se coloca na posição de interlocutor do gênero em foco, ao receber memes com bullying. Além disso, o aluno faz a leitura e estudo do texto e do gênero (Rodrigues, 2008).</p>
--

<p>Conteúdos: Leitura de memes e da reportagem: “Quando a piada perde a graça”.</p>
--

<p>Objetivos:</p>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre seu comportamento virtual; - Identificar as condições de produção dos memes lidos; - Reconhecer aspectos do conteúdo temático, organização composicional e estilo nos memes lidos; |
|---|

As atividades foram planejadas e implementadas conforme descrito a seguir:

Entregamos aos alunos alguns memes em folha impressa como ocorrem no ambiente virtual e pedimos que escrevessem um comentário sobre uma delas. Procuramos manter a maior

fidelidade possível do texto, mesmo estando fora de seu ambiente virtual, por isso, mantivemos a forma como foram apresentados. Pois de acordo com Rodrigues (2008):

O texto, embora possa ser abstraído da interação para efeito de estudo teórico (o texto abordado como estrutura), como meio de interação é sempre visto em dupla dimensão constitutiva: a dimensão verbal (ou outro material semiótico) e a dimensão social. (RODRIGUES, 2008, p. 171).

4.1.1.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 1

IMAGEM 02 – Meme Glória Maria



Fonte: Whatsapp

IMAGEM 03 – Meme já acabou Jéssica



Fonte: Whatsapp

IMAGEM 04 – Meme tá certo



Fonte: Whatsapp

IMAGEM 05 – Meme Seus lindos



Fonte: Whatsapp

Depois que o aluno escreveu seu comentário, elaboramos algumas questões para discussão com a turma:

- Quem produziu esses memes?
- Para quem eles foram produzidos?
- Onde circula o meme?
- Qual é o tema tratado por eles?

Apresentamos os memes conforme eles aparecem no aplicativo WhatsApp, para analisar o comportamento dos alunos diante desses discursos. Esse momento serviu para expressassem sua opinião livremente e deixamos que ele falasse sem direcionar ou impor novos questionamentos. Conforme suas manifestações, pudemos observar que atribuíram um caráter bastante lúdico a esta atividade, que foi realizada num ambiente de muita brincadeira e descontração. Eles atribuíram valor humorístico aos memes, mas não realizaram uma análise mais profunda dos discursos que eles apresentavam, nem conseguiram enxergar o bullying que existe por trás dessas imagens. Ficou claro que eles não conseguiram perceber as significações implícitas nos memes, pois, como já destacamos, eles são enunciados complexos. Por isso, a necessidade de se trabalhar com a leitura de memes.

Na visão de Rojo (2009):

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (Jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2009, p. 100).


Então, entregamos a reportagem em que as consequências do bullying virtual ou cyberbullying são discutidas.

Leia a reportagem retirada do site Diário de Biologia, acessado em 29/06/2017:

QUADRO 09 – Reportagem sobre cyberbullying

Quando a piada perde a graça: mãe luta para que 'meme' com foto de seu filho seja retirado das redes sociais

Por Vanessa Silva - Bióloga



Alguns filósofos em suas proposições estabelecem uma ligação entre as palavras “humor” e “humilde”. Exemplos vivos dessa conexão podemos encontrar num passado remoto e até num mais recente. Numa forma primitiva de humos, os palhaços e bobos precisavam experimentar uma boa dose de humildade para arrancarem risos do público, já que se esvaziavam completamente de qualquer senso de preservação de autoimagem. Em suma, para encarnarem devidamente seus personagens, precisavam não se levar tão a sério para levar seu público a fazer o mesmo, tornando a vida mais leve.

Hoje, vemos uma distorção desses valores quando alguns “humoristas modernos” invertem a ordem natural das coisas, procurando despertar risos alheios redirecionando essa humilhação para outros alvos, o que torna essa variante uma maneira fácil na prática humorística. Ora, para que eu preciso me humilhar e fazer o público rir de mim mesmo, quando eu posso simplesmente expor ao ridículo aqueles que parecem já ter vindo ao mundo como “piadas prontas”?

O problema é que isso no passado era visto como algo natural, hoje (felizmente) é tratado como *bullying*, uma prática repulsiva que engloba diversas formas de exclusão, dentre elas a humilhação pública. Essa forma grotesca de humor leva seus adeptos a fazer pouco caso de OUTROS, o que resulta numa piada que para suas vítimas, pode não ter NADA de engraçada. Ainda mais quando o tema dela é uma **anomalia** biológica SÉRIA, e o portador desta é ninguém menos que uma criança.



Foi o que aconteceu com a americana Alice-Ann Meyer, navegando por uma rede social, inesperadamente deparou-se com um meme, desses que a gente vê viralizando pela rede. Acontece que a foto era de seu filho, portador da síndrome de Pfeiffer, que acomete uma entre cada 100 crianças. Por conta dessa síndrome, o desenvolvimento craniano é afetado, o que se mostra nitidamente nos traços faciais do indivíduo. Alice-Ann nunca teve qualquer vergonha disso (e nem deveria ter), e não via mal nenhum em postar as fotos de seu filho na rede. Acontece que alguém achou “graça” na foto, criando um meme onde o pequeno Jameson era comparado a um **cão** da raça pug.

Como se não bastasse, diante de qualquer tentativa de Alice-Ann em denunciar os infratores, um outro meme surgia logo em seguida. Ela então decidiu criar uma página na rede explicando às **pessoas** que aquilo era uma doença, e não uma piada, reiterando o pedido

para que parassem de postar as fotos. Felizmente, muitos se sensibilizaram, pedindo desculpas à Alice-Ann, justificando-se que, ao compartilhar o meme (pasmem) “*não sabiam que se tratava de uma criança real*”.

Fontes: [bbc/abcnews](http://bbc.com/abcnews) Imagens: Reprodução/[abcnews/likeandshare](http://abcnews.com/likeandshare)

Fonte: <http://diariodebiologia.com/2016/03/quando-a-piada-perde-a-graca-mae-luta-para-que-meme-com-foto-de-seu-filho-seja-retirado-das-redes-sociais/>, acessado em 29/06/2017.

Sugerimos novas questões a fim de potencializar a reflexão dos alunos:

1º) ATIVIDADES DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

- Que texto é esse? Onde poderíamos encontrá-lo?
- Quem escreveu o texto?
- Por que alguém escreveria esse texto?
- Para quem você acha que esse texto foi escrito?

2º) ATIVIDADES DE COMPREENSÃO:

- De acordo com o texto, qual a ligação entre humor e humildade?
- No texto encontramos uma descrição do humor moderno, qual é?
- Qual a definição de bullying para o autor?
- Você já compartilhou memes de pessoas “diferentes ou estranhas”?
- O texto fala em anomalia biológica, você conhece esse termo? Pesquise.
- Você viu o meme que texto fala circulando na internet?

3º) ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO:

- O título do texto diz que a piada perdeu a graça. Você concorda? Justifique.
- Depois da leitura do texto você ainda acha engraçado esse tipo de meme?
- O texto te ajudou a compreender como o bullying pode ser ruim para as pessoas?
- Se você estivesse no lugar da mãe agiria diferente?
- O texto diz que antigamente era engraçado ridicularizar os outros, mas hoje esse tipo de humor não é visto como bullying. Você concorda? Justifique.
- Quando as pessoas disseram que não sabiam que a criança era real, você acreditaria? Justifique.
- A internet tem o poder de globalizar e eternizar um meme de uma situação constrangedora. Como você se sentiria se fosse alvo de cyber bullying?
- Qual a sua opinião sobre a história de Alice-Ann?
- Esse fato fez você mudar sua opinião sobre achar graça deste tipo de meme? Por quê?

A atividade pode ser considerada um divisor de águas do nosso trabalho. Os alunos ficaram muito sensibilizados com a história. Acreditamos que a compreensão deles quanto à

materialidade dos memes se modificou. A partir dessa atividade as aulas ficaram mais fáceis e os estudantes mais participantes porque se sentiram ligados ao gênero discursivo e compreenderam a importância do uso da língua em um contexto real e puderam repensar seus conceitos de interação na internet. O aluno A comentou que era muita insensibilidade das pessoas compartilhar o meme e foi, então, que a aluna B disse que iria pensar melhor sobre os memes que compartilhava a partir de então.

4.1.1.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 1

Na sequência, passamos para a fase três do módulo:

3ª Fase – Pós-leitura: Nessa fase, o aluno tem a oportunidade de interagir com o tema na prática, demonstrando o que aprendeu e como promove sua mudança de atitude.

Conteúdo: Memes

Objetivos:

- Refletir sobre os memes que circulam na internet;
- Refletir sobre o uso da linguagem como forma de disseminar uma ideia ou uma opinião;
- Compreender que, ao curtir ou compartilhar memes que cometem bullying, também participamos dessa prática.

Levamos os alunos ao laboratório de informática e selecionamos alguns memes que eles consideravam bullying virtual. As imagens deviam ser salvas em um power point e apresentadas para a turma. Cada um deveria explicar porque considerou o meme como bullying, quais características considerou ofensivas e se seria possível modificá-lo.

E esta foi uma atividade muito importante para os alunos, pois acredito que pela primeira vez eles conseguiram analisar os memes avaliando questões como atmosfera axiológica, ética, ideologias presentes, discurso sociohistórico, entre outros aspectos discursivos. Ficaram muito concentrados nessa atividade e cada um selecionou um meme para explicar porque não concordava ou considerava que era bullying. Em alguns momentos, demonstraram indignação diante dos discursos que encontravam.

4.1.2 Módulo 02: Racismo – Cinco horas-aula

O segundo módulo buscou desenvolver atividades que evoquem o tema do racismo nos memes, pois eles podem servir de artifício para validar uma diferença sociocultural histórica entre brancos e negros. Nosso objetivo com este módulo foi refletir sobre como a língua pode ser instrumento de opressão por meio de memes racistas que disseminam esse pensamento de maneira livre na internet.

A seguir, explicamos como transcorreram as atividades do módulo:

1ª Fase - Pré-leitura: O primeiro momento busca acionar o conhecimento prévio sobre o tema do módulo.

Conteúdo: Leitura do vídeo “2 minutos para entender – Desigualdade Racial no Brasil”.

Objetivos:

- Discutir sobre o tema racismo.

4.1.2.1 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 1 do módulo 2

Antes de iniciar o trabalho, a turma assistiu um vídeo sobre o racismo no Brasil e as consequências sociais que ele gera. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>, acessado em 29/06/2017).

Sugerimos algumas questões orais para auxiliar os alunos na compreensão do vídeo:

1º) ATIVIDADES DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

- Onde podemos encontrar esse vídeo?
- Quem produziu o vídeo?
- Por que ele foi produzido?
- Para quem você acha que esse texto foi feito?

2º) ATIVIDADES DE COMPREENSÃO:

- No vídeo, o narrador diz que “a cor da sua pele define a sua vida”, explique essa afirmação.
- O texto fala em “representatividade racial”. A partir das ideias apresentadas no vídeo, qual o significado dessa expressão?

3º) ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO:

- Você acha que existe alguém que ainda não sabe o que é racismo?
- Você acha que as informações que o vídeo traz são interessantes?
- Você concorda que a abordagem policial é diferente para brancos e negros?
- Por que você acha que existe racismo?

Os alunos assistiram o vídeo três vezes para que compreendessem suas informações mais relevantes. Fizemos uma discussão acalorada sobre as reflexões apresentadas e os estudantes se mostraram indignados com a realidade apresentada pelo vídeo. Mesmo assim, eles encontraram muitas dificuldades no momento de responder as questões. É possível que a ideia de racismo ainda ressoasse em seu pensamento e eles ficaram inseguros no momento de responder. Foi uma atividade em que os alunos classificaram como difícil.

A dificuldade encontrada em compreender as informações dos enunciados apresentados ratifica a necessidade do trabalho com os textos multimodais para que ocorra uma ampliação na compreensão dos efeitos de sentido que os discursos podem ter.

A seguir, passamos para a fase dois do módulo:

2ª Fase - leitura: Nessa fase deste módulo o aluno fará a leitura-estudo (RODRIGUES, 2009) de alguns memes de conteúdo racista.

Conteúdo: Leitura de memes.

Objetivos:

- Reconhecer aspectos do conteúdo temático, estrutura composicional e estilo dos memes lidos;
- Discutir com os colegas as significações e ideologias contidas nos memes;
- Refletir sobre as consequências de se curtir ou compartilhar memes racistas.

4.1.2.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 2

A seguir, o professor e os alunos fizeram a leitura de alguns memes com discurso racista. Nesse momento, cada um dos cinco memes selecionados foi apresentado e analisado individualmente. Explicamos que para compreender o racismo implícito em alguns dos memes era preciso relembrar o passado histórico e social em que os negros vieram e viviam no Brasil, o regime escravocrata e como eram considerados seres humanos de segunda categoria.

IMAGEM 06 – Meme o cabelo afro



Fonte: WhatsApp

A respeito desse meme responda:

- 1) Qual é o texto verbal deste meme?
- 2) Quem diz esse texto verbal? É a jovem da imagem?
- 3) Quem é o “você” a que se refere o produtor do meme?
- 4) Por que o texto verbal foi iniciado com “aí”? Essa expressão é mais comum na escrita ou na oralidade?
- 5) Qual é a relação do texto verbal com a imagem?
- 6) Qual a finalidade deste meme?
- 7) O que a imagem apresenta? De onde ela poderia ter sido capturada?
- 8) Esse meme pode ser considerado racista?

9) O que pode ser considerado humor desse meme?

Os memes a seguir foram entregues em conjunto para a leitura dos alunos:

IMAGEM 07 – Meme nego perigo



IMAGEM 08 – Meme nego não vale nada



Fonte: Site Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/nega-explica-porque-o-meme-nego-e-racista/>, acesso realizado em 03/07/2017.

IMAGEM 09 – Meme nego retardado



Fonte: Site Versão Beta, disponível em: <https://versaobetalab.wordpress.com/2016/05/31/os-trajes-que-vestem-os-memes-nego-tem-cor-e-sao-racistas-sim-senhor/>, acesso realizado em 03/07/2017.

Questões sugeridas para discutir os memes:

- 1) Esses três memes apresentam características comuns em relação ao texto verbal. Aponte-as.
- 2) A expressão “nego” nos memes se refere a quem?
- 3) Você considera esses memes racistas? Explique o porquê.

- 4) Em relação ao meme 2: o que o fotograma apresenta?
- 5) Você conhece um movimento chamado Ku Klux Klan? (Aqui o professor pode mediar uma pesquisa oferecendo material)
- 6) O meme 4 não apresenta uma foto, mas uma gravura antiga. O que ela representa?
- 7) O texto verbal dos memes pode ser atribuído a quem?
- 8) Em cada um dos memes, qual a relação do texto verbal com a imagem?

Em seguida, retomamos um meme que foi lido anteriormente e procedemos a leitura dos seguintes memes:

IMAGEM 05 – Meme Seus lindos



Fonte: WhatsApp

Questões para debate:

1. Qual é o texto verbal desse meme?
2. Quem diz esse texto verbal?
3. Para quem esse meme pode ser enviado? Quando?
4. Qual a relação do texto verbal e da imagem?
5. Qual é a finalidade desse meme?
6. Por que ele pode ser considerado racista? Explique.

IMAGEM 10 – Meme racista?!



1. Qual o texto verbal desse meme?
2. A quem ele pode ser atribuído?
3. Esse meme utiliza a ironia. Explique-a.
4. Qual a ideia que fica implícita nele?
5. Qual a relação do texto verbal e da imagem?
6. Você já ouviu frases parecidas? Quais?
7. Esse meme é racista? Por quê?

Fonte: Site Quick me, disponível em: <http://www.quickmeme.com/p/3vzij5/page/2/>, acesso em 03/07/2017.

As atividades transcorreram bem. Inicialmente, demonstraram não compreender a ideia de racismo, mas à medida que iam realizando a atividade, iam se apropriando das construções discursivas encontradas nos memes. Alguns estudantes, ao observarem o meme pela primeira vez, até consideraram o discurso engraçado. E é exatamente sobre essa reação que queríamos refletir com eles: o aluno-leitor considera “engraçadinha” a mensagem e resolve curtir ou compartilhar, antes de analisar as discursividades que o meme apresenta. Acreditamos que o aluno pode realizar uma leitura e releitura desses textos a fim de efetuar uma construção de sentidos que perpassa o humor e enxerga os sentidos reais que podem estar sendo apresentados por memes como esses.

Essa atividade vai ao encontro do que postula Ritter (2016):

Na concepção de linguagem e de ensino da língua como interação entre os sujeitos, o principal objetivo da análise linguística é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. (RITTER, 2016, p. 58).

Destacamos que a prática de análise linguística se concentrou no âmbito epilinguístico, levando os alunos a refletirem sobre a articulação entre o verbal e o não-verbal, e principalmente, sobre o efeito irônico do discurso. Os memes renderam uma discussão muito interessante e com certeza muitos estereótipos foram desfeitos. Depois dessa aula, os alunos começaram a trazer memes de casa com exemplos de mensagens preconceituosas ou racistas e discutir as mensagens que eles apresentavam conosco e com os outros estudantes.

Na sequência, apresentamos a fase três do módulo:

<p>3ª Fase – Pós-leitura: Nessa fase, desenvolvemos uma atividade em que o aluno produzirá seus próprios memes contra o racismo.</p>
<p>Conteúdo: Produção digital de memes</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir memes contra o racismo; - Fazer circular os memes nas redes sociais.

4.1.2.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 2

Se analisarmos o contexto discursivo do meme, vemos que ele é um gênero multimodal que circula em ambiente virtual e, para compreender melhor sua estrutura, resolvemos pedir que produzissem estes textos. Inicialmente, pensamos em utilizar um programa de criação/edição de apresentações gráficas, mas, chegando no laboratório, os estudantes se envolveram e desenvolveram tão bem a atividade que encontraram um site que cria memes. Foi uma surpresa muito boa constatar que estavam engajados na atividade e aproveitamos para observar as suas interações com a tecnologia, e perceber que eles possuem um bom domínio. No momento de formularem o texto verbal, eles tiveram algumas dúvidas e pediram algumas orientações quanto à escrita. Os alunos salvaram os textos no e-mail e os que não tinham providenciaram no momento da aula. Eles compartilharam os memes em suas redes sociais e em seus celulares.

Abaixo apresentamos alguns memes criados pelos alunos (eles estão como produziram em sua 1ª versão):

IMAGEM 11 – Meme criado pelo aluno C



Fonte: Criação dos alunos

IMAGEM 12 – Meme criado pela aluna B



Fonte: Criação dos alunos

IMAGEM 13 – Meme criado pela aluna D **IMAGEM 14** – Meme criado pela aluna E



Fonte: Criação dos alunos



Fonte: Criação dos alunos

A atividade contribuiu para que eles se tornassem sujeitos das suas discursividades, assumindo a função agora, não apenas de reprodutores ou replicadores de conteúdo, mas de produtores de seus discursos, compreendendo que é possível transmití-lo na virtualidade e fazer com que ela circule por diferentes contextos, situações e realidades. Em relação à prática de análise linguística, procedemos com uma leitura coletiva dos memes pelos alunos que aos poucos despertaram para algumas questões de linguagem, valorizando nossas práticas de leitura crítica. Eles realizam uma verificação nos seus próprios textos e nos dos colegas, procurando organizar melhor suas discursividades, foi permitido que consultassem livros, a internet no celular e dicionários. A atividade procurou desenvolver a importância das questões linguísticas e a imagem que podemos ter do interlocutor dos enunciados.

Essa proposta de trabalho corrobora a teoria de Marques (2016):

O trabalho com os gêneros, nessa metodologia, centra-se em explorar a prática languageira, o ensino da língua materna e a relação com a prática social, possibilitando ao aluno interagir com o processo de construção do seu próprio conhecimento. (MARQUES, 2016, p. 111).

4.1.3 Módulo 03: Machismo – Cinco horas-aula

Este módulo buscou ajudar os alunos a compreenderem que para que a nossa sociedade seja considerada desenvolvida, é preciso a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais. Em nossa sociedade, ainda há muito machismo, e a escola pode ajudar a diminuí-lo.

Quando optamos por desenvolver um trabalho que envolvesse essa temática, não imaginávamos a dificuldade que iríamos encontrar. Consideramos o tema mais difícil de ser abordado com os alunos, em virtude das concepções machistas que estão arraigadas nas cabeças de todos nós. Imaginamos que tais concepções fazem parte apenas do repertório masculino, mas descobrimos que mesmo as alunas não conseguem se desvencilhar de visões machistas.

Na sequência, apresentamos a fase um do módulo:

1ª Fase - Pré-leitura: O primeiro momento leva o aluno a acionar seu conhecimento prévio sobre o assunto do módulo.
--

Conteúdo: Discussão sobre o filme “Ela é o cara”.
--

Objetivos:

- Discutir com os alunos sobre o machismo na sociedade.

4.1.3.1 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 1 do módulo 3

A atividade começou com o filme “Ela é o Cara”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVFo2cjbdc>, acesso realizado em 03/07/2017.

Após o filme, discutimos com os alunos:

- | |
|--|
| <p>01) No início do filme, Viola é confundida com seu irmão pela forma como está vestida. Você acha que existem roupas de meninos e roupas de meninas?</p> <p>02) O professor não apoia meninas jogando futebol. Você considera a atitude dele machista?</p> <p>03) Você acha que Viola provou que mulheres são tão boas quanto homens nesse esporte?</p> <p>04) Você já presenciou situações de machismo?</p> <p>05) Você acha que existem trabalhos femininos e tarefas masculinas? Se sim, quais seriam?</p> <p>06) Em sua casa, existe divisão de tarefas entre homens e mulheres?</p> |
|--|

Embora tenhamos encontrado muita dificuldade no desenvolvimento dessa aula, e o fato de ela não ter acontecido no dia planejado, em virtude de problemas com o equipamento de vídeo, a atividade aconteceu. Alguns relataram já conhecer o filme, mas a maioria, não. Ao final, a conversa foi muito produtiva e os alunos participaram muito bem, sempre expondo seus pontos de vista frente ao tema.

Na sequência, passamos para a fase dois do módulo:

2ª Fase - leitura: Nessa fase, o aluno realizou a leitura de uma tirinha e um meme para aprender mais sobre o tema do módulo.
Conteúdo: Tirinha sobre machismo e meme machista
Objetivos: - Reconhecer a crítica ao machismo na tirinha; - Reconhecer o discurso machista no meme.

4.1.3.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 3

Nesta fase, fizemos a leitura de uma tirinha e de um meme.

IMAGEM 15 – Tirinha o que é machismo



Fonte: Site Portal Vermelho, disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/282418-1>, acesso realizado em 03/07/2017.

IMAGEM 01 – Meme mulher motorista



A respeito da tirinha e do meme responda:

- 1) A tirinha pode ser considerada engraçada por seu texto verbal? Explique o que causa o efeito de humor.
- 2) Você considera que o menino da tirinha compreendeu o significado de machismo?
- 3) Qual o texto verbal do meme 1?
- 4) Quem diz esse texto? É a jovem da imagem?
- 5) O texto verbal do meme apresenta-se dividido em duas partes. O que essa divisão provoca no leitor?
- 6) O interlocutor do meme expressa sua opinião no texto verbal? Como podemos identificá-la?
- 7) É possível considerar o meme machista? Explique.

Existem alguns conceitos que estão arraigados no ideário da sociedade e é difícil nos desvencilhar deles. Acredito que a dificuldade no trabalho com o tema se dê em parte pelo meio social em que os alunos estão inseridos e pelas concepções nas quais convivem diariamente. Certamente, a compreensão desse tema foi a mais difícil dentre os temas que escolhemos. Em muitos momentos, sentimos o desejo de inferir e influenciar nas respostas, pela dificuldade com a qual eles trataram o tema, mas nos concentramos em nossa função principal, que é fazer refletir e ajudá-los a encontrar suas próprias convicções.

Na continuidade deste módulo, oferecemos ao aluno a oportunidade de ampliar seu conhecimento por meio da leitura da reportagem disponível em: Site Catraca Livre, disponível

em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/maria-da-penha-uma-mulher-que-sobreviveu-na-luta/>, acesso realizado em 05/07/2017.

Fizemos uma sensibilização e uma motivação para lerem o texto e divulgamos o endereço digital do texto em nosso grupo de WhatsApp, mas nem todos os alunos se interessaram pela reportagem.

Na sequência, trabalhamos a fase três do módulo:

<p>3ª Fase – Pós-leitura: Nessa fase, o aluno produziu um comentário como resposta para memes machistas.</p>

<p>Conteúdo: Produção escrita de comentário para memes machistas</p>

<p>Objetivos:</p>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre memes machistas; - Produzir comentário sobre memes machistas. |
|---|

4.1.3.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 3

Entregamos aos alunos memes impressos e solicitamos que escrevessem uma resposta ou um comentário para o meme. (Os memes escolhidos possuem mensagens com teor machista).

A seguir, apresentamos os memes trabalhados:

IMAGEM 16 – meme mulher que cuida da casa



Fonte: WhatsApp

IMAGEM 17 – Meme Mouse feminino



Fonte: WhatsApp

IMAGEM 18 – Meme Adão e Eva



Fonte: WhatsApp

Os alunos interagiram bem com as atividades. Neste módulo, eles já estavam bem familiarizados com a linguagem do meme e tinham liberdade para expor suas opiniões. Enquanto pesquisadores, não julgamos os diferentes pontos de vista, mas nos chamou a atenção como esse grupo se identificou com o discurso machista que perpassa nossa sociedade.

A seguir, listamos alguns comentários dos alunos a respeito do meme na imagem 16: *“A mulher pode ser feia ou bonita, o importante é sempre cuidar da casa!”*; *“Verdade! Não adianta a mulher ser bonita, mas não zelar da casa!”*; *“Mulher bonita mesmo!”* Percebemos que os comentários a respeito do meme na imagem 16 revela a concordância com o discurso nele expresso, ratificando a ideia machista de que as tarefas femininas devem ficar a cargo apenas das mulheres. O reconhecimento, por parte dos alunos, deste meme como parte relevante para seus espaços de afinidades nos diz sobre suas crenças e suas convivências. Acreditamos que uma mudança de paradigma pode ocorrer, mas necessitará de um trabalho mais aprofundado posteriormente.

Sabemos que são os discursos que modificam a forma como compreendemos a realidade. Conforme nos explica Miotello (2014):

O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado da comunicação contínua se dá na interação verbal,

o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. (MIOTELO, 2014, p.170).

O tema machismo precisa ser discutido com mais tempo. Observamos que ainda suscita discussões e carece de muito trabalho para que os alunos possam modificar sua forma de pensamento e essa mudança é essencial para construirmos uma sociedade igualitária e justa para todos os cidadãos.

Conforme planejado, desenvolvemos o módulo quatro.

4.1.4 Módulo 04: Homofobia – Cinco horas-aula

Neste módulo, refletimos um pouco sobre a homofobia e como ela pode ser ruim para uma sociedade que deseja evoluir. Os alunos conheceram um pouco sobre o tema e tiveram oportunidade de expressar suas opiniões lendo memes de conteúdo homofóbico.

<p>1ª Fase - Pré-leitura: A primeira fase do trabalho buscou acionar o conhecimento que o aluno já tem sobre o tema.</p>
<p>Conteúdo: Memes com conteúdo homofóbico</p>
<p>Objetivos: - Discutir a homofobia e o respeito ao outro</p>

4.1.4.1 Encaminhamentos e reflexões didático pedagógicas da fase 1 do módulo 4

Neste momento, apresentamos aos alunos alguns memes com conteúdo homofóbico para eles poderem expor livremente sua opinião.

IMAGEM 19 – Meme Mr. Bean



Fonte: WhatsApp

IMAGEM 20 – Meme amai-vos



Fonte: WhatsApp

IMAGEM 21 – Meme não é fobia



Fonte: WhatsApp

Os alunos receberam bem o tema, como podemos observar nos comentários que fizeram: “Cada pessoa tem direito de escolher quem quer namorar, homem ou mulher.”; “Se tiver muito viado sobra mais mulher pra nós!” “eu tenho um tio viado e todo mundo aceita tranquilo.” “Lá na minha vila tem um boiola e todo mundo gosta dele, nós até vamos lá trocar ideia com ele porque ele é gente fina.” Percebemos que eles compreendem a necessidade de respeitar as escolhas das pessoas, pois, no momento da leitura, em princípio eles acharam engraçado, mas depois compreenderam a necessidade de evitar que discursos homofóbicos como esses circulassem pelas redes sociais.

Os alunos compreenderam a necessidade de respeitar as escolhas de cada pessoa, eles relataram que convivem bem com pessoas de todos os gêneros. Eles não se mostraram

indignados e nem rejeitaram o tema em nenhum momento. Podemos presumir que por se tratar do espaço escolar, que acolhe todas as pessoas, esse tema já tenha sido amplamente trabalhado e debatido, inclusive na mídia.

Durante o desenvolvimento deste módulo a mídia noticiou o projeto da “cura-gay” e circularam pelas redes sociais muitos memes. Escolhemos um para o trabalho com os alunos:

IMAGEM 22 – Meme gay igual queijo



Fonte: WhatsApp

Sugerimos aos alunos as seguintes questões para discussão (essas questões foram adaptadas e/ou assimiladas de Maciel e Takaki (2015, p. 72):

- 1 – Qual a ideia ou a informação que está sendo convertida por esse meme? Responda a partir do reconhecimento do texto verbal e não-verbal. (o meme não tem uma imagem, foto, mas tem cor, coração rosa)
- 2 – Qual sentidos possíveis para as palavras “fresco” e “curado” neste meme?
- 3 – O que esse meme significa – nesse espaço, para certas pessoas, e neste tempo em particular: o advérbio de tempo “agora” se reporta a que momento em particular? – aqui tem que falar da lei do deputado e sua repercussão
- 4 – Onde este meme se encontra a respeito do relacionamento que infere ou evoca entre as pessoas rapidamente infectadas por esse meme? O que isso nos diz?
- 5 – O que esse meme nos diz sobre os tipos de contexto nos quais ele prova ser contagioso ou replicável?
- 6 – O que esse meme parece assumir sobre conhecimento e verdade neste contexto em particular?
- 7 – Quais são os temas/ideias/posições que são convertidos por esse meme?

- 8 – O que esses temas, ideias e posições nos dizem sobre os diferentes grupos sociais?
- 9 – O que esse meme nos diz sobre o mundo ou sobre uma visão específica de mundo?
- 10 – O que está acontecendo aqui e quem está envolvido? Como sabemos disso?
- 11 – Quem reconheceria esse meme como parte relevante para seus espaços de afinidade e o que isso nos diz?
- 12 – Quem não reconheceria esse meme e quais poderiam ser algumas consequências disso?

As características desse meme se diferem das características dos outros memes trabalhados pela ausência de imagens e por apresentar uma relação dialógica de assimilação contra o discurso homofóbico. Na verdade, é uma crítica aos que propuseram a “cura gay”. Os alunos compreenderam as significações que envolveram o enunciado e compartilharam, durante a aula, informações a respeito do tema que viram na televisão ou na internet.

Apesar de ser uma turma de disciplina difícil, o tema foi muito bem aceito e os estudantes participaram ativamente das aulas. Nossa opção por uma metodologia que envolvesse textos que os alunos recebem e que circulam em suas redes de comunicação foi para ajudá-los a refletir sobre os discursos que perpassam esses textos. Embora possamos compreender que não sentem nenhum desconforto ao tratar o tema, percebemos que a sociedade ainda não tem dado a devida importância a ele, em que por convenção, continua a ridicularizar e a tratar como piada os casos de homofobia, inclusive durante o trabalho com o tema, estava tramitando no congresso um projeto apelidado de “Cura Gay” que causou grande repercussão nas mídias nacionais.

A seguir, apresentamos os encaminhamentos da segunda fase do trabalho.

<p>2ª Fase - leitura: Nessa fase, o aluno deveria pesquisar, conhecer opiniões de outras pessoas e compreender melhor o tema.</p>
<p>Conteúdo: Vídeo da propaganda “O Boticário – Dia dos namorados” e comentários feitos ao vídeo.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre o tema da propaganda. - Reconhecer as opiniões favoráveis e desfavoráveis à propaganda presentes nos comentários.

4.1.4.2 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 2 do módulo 4

Neste momento, o aluno assistiu uma propaganda da loja “O Boticário” sobre o dia dos namorados, que foi veiculada no ano de 2015 e causou grande polêmica nas redes sociais, além de muitas opiniões de apoio e de crítica. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4b8BMnoIDI>, acesso em 12 de jul de 2017.

O vídeo não era o alvo do estudo, mas foi importante que o aluno assistisse para que pudesse compreender melhor as opiniões. No site do próprio vídeo, buscamos a lista de comentários e optamos por estudar as mais recentes. Para o trabalho, optamos por copiar integralmente a página, para não descaracterizar o gênero comentário.

A seguir, estão a primeira e a segunda lista de comentários entregue aos alunos:

IMAGEM 23 – Primeira lista de opiniões





Fonte: Site Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4b8BMnoIDI>, acesso realizado em 10/07/2017.

IMAGEM 24 – Segunda lista de opiniões



Fonte: Site Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4b8BMnoIDI>, acesso realizado em 10/07/2017.

No recorte feito, encontramos opiniões favoráveis e desfavoráveis ao comercial. Assim, pedimos aos alunos para separarem os comentários em dois grupos: os que gostaram da propaganda e os que não gostaram.

A atividade foi uma das mais produtivas, tanto no trato do tema, quanto com o trabalho com a linguagem. Os alunos analisaram os comentários, as palavras usadas para se referir aos homossexuais, os argumentos, a forma como cada pessoa se expressou, a grafia das palavras utilizadas. Ficamos felizes com o resultado da atividade e compreendemos que ela se adapta perfeitamente nas teorias da análise dialógica do discurso de Bakhtin (2016), pois contempla plenamente as três dimensões constitutivas do gênero, o conteúdo temático, a estrutura composicional e estilo.

Solicitamos também que os alunos listassem os argumentos de cada um dos grupos. Feita essa análise, pedimos que eles escrevessem um comentário para ser postado na página. E alguns deles foram: *“Devemos aceitar as pessoas do jeito que elas são”*; *“Eu acho que não deveria existir mais preconceito e que cada pessoa cuidasse da sua vida;”* *“Ninguém tem o direito de se meter na vida do outro.”*

Assim como as outras atividades, os alunos gostaram muito de analisar os discursos de outras pessoas e perceberam as diferentes opiniões que as pessoas podem ter a respeito de um assunto. Solicitamos que procurassem nos comentários os argumentos que seus locutores usaram para justificar seus pontos de vista. Eles ressaltaram que as pessoas que deram opiniões contrárias à propaganda usavam muitas palavras de baixo calão e, na maioria das vezes, o comentário era raivoso e sem um argumento.

Rememoramos, com a atividade, o princípio do dialogismo, em que um discurso novo é construído por um já dito, conforme afirma Faraco (2009):

O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arqueteticamente ativas,

no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2009, p. 21-22).

Solicitar ao aluno que desenvolva um contra-argumento, partindo de discursos que ele não concorda, ajuda-o a desenvolver sua atitude responsiva construindo conhecimento concreto por meio da linguagem.

A seguir, explicamos a fase três do módulo.

3ª Fase – Pós-leitura: Nessa fase faremos a leitura de alguns memes e os alunos poderão identificar as ideias homofóbicas.

Conteúdo: Produção de Memes contra a homofobia.

Objetivos:

- Promover a reflexão sobre o tema do módulo e a forma como pode ser tratado pela internet.
- Produzir memes contra a homofobia.

4.1.4.3 Encaminhamentos e reflexões didático-pedagógicas da fase 3 do módulo 4

Solicitamos a produção de memes contra a homofobia. Essa produção foi realizada no laboratório de informática da escola ou no celular. Depois da produção, os memes circularam na página dos alunos em redes sociais ou em grupos de WhatsApp, criando uma grande manifestação na comunidade escolar.

Abaixo apresentamos alguns memes contra a homofobia que foram criados pelos alunos:

IMAGEM 25 – Meme criado pelo aluno A



Fonte: Criação dos alunos

IMAGEM 25 – Meme criado pelo aluna A



Fonte: Criação dos alunos

IMAGEM 26 – Meme criado pelo aluno G



Fonte: Criação dos alunos

Foi possível perceber o empenho em produzir seus memes e fazê-los circular. Durante um tempo, a escola ficou repleta dessas discussões e outros professores até vieram nos perguntar sobre o que estava acontecendo. Recebi alguns memes que os alunos criaram de outras pessoas, o que significa que o gênero circulou e conseguiu ser divulgado e aceito por pessoas que não faziam parte do trabalho de sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral **refletir sobre os processos de elaboração e implementação de um protótipo didático (ROJO; MOURA, 2012) com o gênero discursivo meme, em um nono ano, da rede pública de ensino, contribuindo para os estudos dos multiletramentos, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.**

Para dar conta do proposto, percorremos um caminho, que iniciou com o nosso estudo teórico-metodológico sobre os processos de leitura e de análise linguística, à luz da perspectiva dialógica e interacionista da linguagem. Além disso, também estudamos muito sobre o gênero discursivo em si, no caso, o meme, e todo esse percurso foi determinante para ampliar nossa compreensão sobre o que é propor atividades que desenvolvam a leitura crítica do aluno.

Foi por meio dessa compreensão que alcançamos o objetivo específico de **compreender como as práticas de leitura e de análise linguística podem ser viabilizadas na elaboração e implementação de um protótipo didático com o gênero meme, para uma turma de nono ano, à luz dos estudos de multiletramentos e da perspectiva dialógica da linguagem.** Portanto, elas foram viabilizadas porque buscamos considerar os sujeitos da pesquisa em seu contexto sócio-histórico e com as linguagens próprias de seu tempo. Buscamos fazer um questionamento diante das multilinguagens, para que o aluno não seja um canal de mensagens, mas autor de seus discursos, que ele compreenda as intencionalidades que eles apresentam e possa decidir, na era da linguagem ubíqua, sobre repassar ou deletar, tornar-se coautor ou não. A escola tem o dever de orientar para que ele seja protagonista em suas discursividades e não um mero reproduzidor.

Dessa forma, o segundo objetivo específico, **sistematizar os resultados da implementação do protótipo didático, a fim de apontar os aspectos positivos e negativos em relação ao processo de leitura crítica desenvolvido,** podemos considerar que também foi alcançado. Primeiramente, em relação aos aspectos positivos, pudemos evidenciar com o passar das atividades o quanto os alunos evoluíram em suas discursividades, construindo novos discursos e novas maneiras de compreenderem os memes. Como aspecto negativo ressaltamos o fato de considerarmos não termos alcançado uma mudança de paradigma nos discursos de machismo. Percebemos que este módulo exigiria mais tempo de discussão, por meio de outras leituras. Tempo que, infelizmente, não dispúnhamos no momento.

Nesse sentido, os resultados obtidos podem ser sistematizados da seguinte maneira:

1- As práticas de leitura e análise linguística foram viabilizadas por meio de uma seleção que priorizou a diversidade de gêneros, como: tirinha, memes, reportagens, vídeos, filmes; não nos prendendo em um único gênero.

2- Observação da ordem das etapas do processo de leitura para que os alunos desenvolvessem suas próprias estratégias de leitura e análise linguística;

3- Preocupação em criar condições favoráveis para os alunos se colocarem como interlocutores no processo de leitura e análise linguística dos enunciados lidos e analisados em sala de aula.

Em relação ao processo de leitura crítica desenvolvido, destacamos:

1- A importância de se trabalhar em sala de aula com as questões de produção dos enunciados, auxiliando o aluno na produção de sua contrapalavra;

2- As questões elaboradas sobre as relações dialógicas presentes nos enunciados ampliaram os horizontes axiológicos dos alunos e a maioria deles ultrapassou a superficialidade.

Podemos pensar que seja mais um fardo, dentre tantas as atribuições que são feitas à escola, mas o que podemos afirmar, depois deste estudo, é que o trabalho com os multiletramentos oferece enormes benefícios às aulas de Língua Portuguesa. Primeiro, pela enorme empatia que desperta nos alunos e, segundo, pela riqueza que as linguagens multimodais oferecem.

Embora em muitos momentos tenhamos enfrentado alguns entraves, tanto no trato com o aparato tecnológico, como com a resistência de alguns estudantes e em relação às nossas próprias concepções, podemos dizer que suscitamos muitas discussões que não se limitaram apenas ao âmbito do ensino, mas alcançaram dimensões da ética, do respeito ao outro, dos limites na internet e nas redes sociais. As lições aprendidas ajudarão os jovens em seu futuro, pois buscamos desenvolver este projeto aproveitando os discursos a que os alunos têm contato cotidianamente e contrapô-los pelo viés do questionamento.

Para uma continuidade da pesquisa, poderíamos sugerir que fosse desenvolvido outro protótipo didático com o tema machismo, a fim de aprofundá-lo com outros gêneros multimodais, como por exemplo, documentário.

Ao final, podemos afirmar que este trabalho se configurou como uma oportunidade de experimentar e descobrir novas metodologias, novos gêneros discursivos e novas leituras e tratamentos que podemos dar aos enunciados como professora de Língua Portuguesa. Foi um mergulho em um mundo que, no início, era para nós desconhecido, mas um grande presente que modificou não só a nossa prática de ensino, mas a forma como compreendemos os discursos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Roseane, Rage Faces: memes e linguagem gráfica. **Revista Triade**. Disponível em <(http://www.revistatriades.com.br/blog/wpcontent/uploads/2014/08/memes.pdf)> Acesso 27 de nov. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin. 1895-1975. [Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl]. — 2' cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. Editora 34: São Paulo, 2016.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- CIAVOLELLA, Bruno. **Multiletramentos em contexto de escola pública: linguagem e sentidos nas e sobre as redes sociais**. 153 f. Dissertação. (Mestrado em Letars) - UEM, Maringá, 2015.
- COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. **Gêneros de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª Edição, 2016.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In KARWOSKI, A. M et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-151.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FONTANELLA, Fernando. **O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultura digital trash**. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009ª
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HALTÉ, J. F. **O espaço didático e a transposição**. Fórum Linguístico, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.
- HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.
- HORTA, N. B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. A. F. Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP e HUCITEC, 2006.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura** (teoria e prática). São Paulo: Pontes, 1993.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2. P. 455-479. Jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2016.

LARA, M. T. de A. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura e de enunciados verbo-visuais. In: **Revista Miguilim**, v. 6, n. 1, p. 5-23. Jan.-abr. 2017.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/D C Luzzato, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et al. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 79-94.

MACIEL; R. F.; TAKAKI, N.H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, D. M de; MACIEL, R. F. (orgs). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.53-82.

MARQUES, R. G., Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, D. F. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.109-135.

MELO, R.; ROJO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. **Gêneros de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª Edição, 2016.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura**: noções básicas ao professor. UNIMAR – Maringá, v.17 (I): 1995, p. 85-94.

MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e formação do leitor: reconstruindo conceitos do professor. **Revista do Programa de Graduação em Letras**, Maceió -AL: UFAL, n. 42, p. 3565, jul./dez. 2008.

MENEGASSI, R. J. A internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D. **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EDUEM/Fundação Araucária, 2009b. p. 27-47.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009a.

MENEGASSI, Renilson J. e SILVA, Marilice Pompeu da. Uma Abordagem Psicolinguística De Leitura De Texto Social - Artigo publicado na revista **Caderno de Apoio ao Ensino**, Maringá-PR, vol. 1, n. 9, 2002, p, 39-64. ISSN 1415-6849.

MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura, Escrita e Gramática no Ensino Fundamental**. Maringá: Eduem, 2008.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa do Estado do Paraná**. Curitiba, 2008.

MENDONÇA, A. P. F. **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentidos**. Londrina: Editorial Mídia, 2007. p. 7-16.

RITTER, L. C. B. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura**. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RITTER, L. C. B. Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção. In: **SIGET - Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**, 5, 2009. Anais. Caxias do Sul: UFCS, 2009, CD-ROM.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. Tese de doutorado. UEL, Londrina, 2012.

RITTER, L. C. B. Prática de leitura e de análise linguística: modos de ensinar e de aprender. In: PERFEITO, A. M.; RITTER, L. C. B.; KRAEMER, M. A. D. **Gêneros discursivos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. P. 57-92

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Revista Acta Scientiarum – Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

RODRIGUES, R. H. A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: Glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

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

ROJO, Roxane H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, A. M. **O estudo de memes no ensino da língua**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana.

SILVA, A. A. da. Memes virtuais: gêneros do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. In: **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016.

SILVA, J. P. B.; PUZZO, M. B. Leitura de memes na perspectiva dialógica: uma contribuição à formação de leitores. In: **Revista caminhos em linguística aplicada**, v. 16, n. 2, p. 63-80, 1º sem. 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed., Trad. Claudia Schilling G.; Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TASSO, I. E. V. de S. Linguagem não-verbal e produção de sentidos no cotidiano escolar. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 131-173 (Formação dos professores EAD 18).

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 12 de nov. 2016.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Termo de Consentimento

Este documento tem por objetivo formalizar a sua aceitação para participar formalizar a sua aceitação para participar de uma pesquisa sobre os processos de escrita, na qualidade de sujeitos participantes. A pesquisa faz parte do Projeto de Mestrado *Protótipo Didático com o Gênero Meme para um Nono Ano do Ensino Fundamental*, com orientação da Professora Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), desde 2015. A pesquisa tem o objetivo de desenvolver e compreender o processo de implementação de um protótipo didático com o gênero meme em um nono ano do ensino fundamental, contribuindo com o desenvolvimento dos estudos dos multiletramentos no ensino fundamental.

Os dados coletados poderão ser usados para a apresentação e publicação de trabalhos científicos, sempre resguardando as suas identidades, por meio do uso de nomes fictícios, pseudônimos.

A sua atuação como participante desta pesquisa é livre. Além disso, a qualquer momento da pesquisa terá garantido o acesso aos dados e poderá solicitar a não continuidade de sua participação na pesquisa.

Mediante os esclarecimentos apresentados, solicitamos que assinem, abaixo, se concordarem com a participação voluntária na pesquisa.

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Ivaiporã, ____ de _____ de 2017.

Atenciosamente,

Betania Elisabete Braga (Pesquisadora)

Endereço: Av. Colombo, 5.790 – UEM/ Campus de Maringá

Telefone: (44) 3011-4040

E-mail: betaniaelisabete@gmail.com

