



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

Daline Rodrigues Gerber

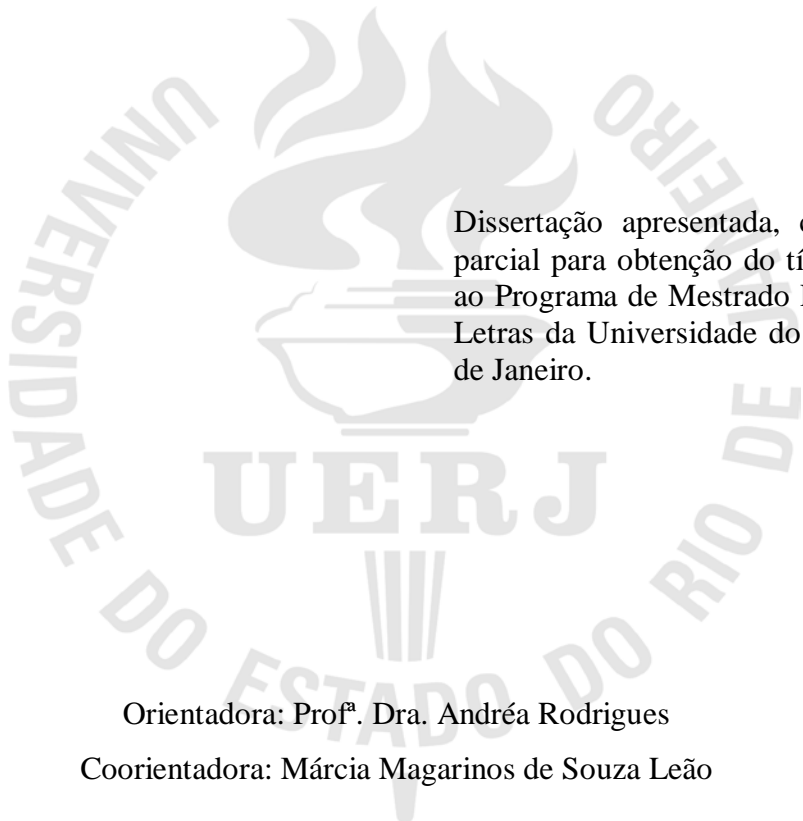
**Memes: uma experiência de produção de sentido no Ensino Fundamental**

São Gonçalo

2018

Daline Rodrigues Gerber

**Memes: uma experiência de produção de sentido no Ensino Fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andréa Rodrigues

Coorientadora: Márcia Magarinos de Souza Leão

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

G362 Gerber, Daline Rodrigues.  
Memes: uma experiência de produção de sentido no Ensino Fundamental /  
Daline Rodrigues Gerber. – 2018.  
145f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Linguística textual – Teses. 2. Memes – Teses. 3. Inclusão digital –  
Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 4994

CDU 82.085

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Daline Rodrigues Gerber

**Memes: uma experiência de produção de sentido no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 14 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Magarinos de Souza Leão (Coorientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Lisboa Costa de Oliveira

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rívia Silveira Fonseca

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

## RESUMO

GERBER, Daline Rodrigues. *Memes: uma experiência de produção de sentido no Ensino Fundamental*<sup>1</sup>. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

É objetivo geral desta pesquisa desenvolver uma proposta de ensino formulada a partir do estudo das relações entre educação, gêneros digitais e cibercultura, com foco na análise do fenômeno dos memes, tendo como público de interesse de aplicação os alunos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, mais especificamente alunos de correção de fluxo do Colégio Estadual José Bonifácio, localizado em Niterói (RJ). Para o desenvolvimento do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Apresentar memes para atividades de leitura e interpretação, buscando promover uma leitura crítica desse material pelos alunos; 2) Analisar como se dá o processo de recepção dos memes pelos alunos, verificando que motivos eles apresentam para se interessarem mais ou menos por alguns memes; 3) Propor atividades de interpretação e de produção de memes, observando as dificuldades e facilidades de compreensão e produção do gênero. A proposta mostra relevante, uma vez que há uma real necessidade social de formar leitores crítico frente ao bombardeio de informações veiculadas nas Redes Sociais, por meio de gêneros digitais como os memes. Tendo como aporte teórico noções sociointerativas de Leitura, em Kleiman, Koch e Moita Lopes, tomamos como base Metodológica a lógica da proposta de Sequência Didática, nos princípios elencados pelos autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010, p. 81-108). Ao fim da pesquisa há minuciosa descrição e análise qualitativa dos resultados obtidos com trabalho que foi realizado com os estudantes.

Palavras-chave: Gêneros digitais. Inclusão digital. Memes. Leitura crítica sócio-interativa.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## ABSTRACT

GERBER, Daline Rodrigues. *Memes: an experience of meaning production in middle school*. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The general objective of this research was to develop a teaching proposal, formulated from the study of the relations between education, digital genres and cyberculture, focusing on the analysis of the phenomenon of memes, having as a public interest of application the Portuguese Language Teaching in Fundamental II, more specifically students of “correction of flow” at the Public School Jose Bonifácio, located in Niterói (RJ). For the development of the general objective, the following specific objectives were established: 1) To present memes for reading and interpretation activities, seeking to promote a critical reading of this material by the students; 2) Analyze how the process of receiving memes by the students occurs, verifying what motives they present to be interested more or less by some memes; 3) Propose activities of interpretation and production of memes, observing the difficulties and facilities of understanding and production of the genre. The proposal proves to be relevant, since there is a real social need to train critical readers against the bombardment of information transmitted in Social Networks, through digital genres such as memes. At the end of the research, there is a detailed description and qualitative analysis of the results obtained with work that was carried out with the students.

Keywords: Digital genres. Digital inclusion. Memes. Socio-interactive critical lecture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 –	O termo “meme” no Google – 17/01/2018 .....	48
Figura 2 –	“Não está sendo fácil” .....	50
Figura 3 –	Cantora Kátia Garcia Oliveira .....	50
Figura 4 –	Meme “Me solta, miga” .....	51
Figura 5 –	Quadro de Adolphe W. Bouguereau .....	51
Figura 6 –	Criação de novo meme (1) .....	52
Figura 7 –	Criação de novo meme (2) .....	52
Figura 8 –	Memes com uso da imagem de Chapolin .....	53
Figura 9 –	Memes que repetem imagens .....	54
Figura 10 –	Memes que interagem com notícias bizarras .....	54
Figura 11 –	Memes em quadrinhos .....	55
Figura 12 –	Memes comparativos .....	55
Figura 13 –	Imagem retirada da reportagem sobre funcionários fantasmas .....	56
Figura 14 –	Meme baseado na reportagem “Senhora” (1) .....	56
Figura 15 –	Meme baseado na reportagem “Senhora” (2) .....	57
Figura 16 –	Memes efêmeros .....	57
Figura 17 –	Foto de perfil do personagem Bode Gaiato .....	58
Figura 18 –	Meme do Bode Gaiato .....	58
Figura 19 –	Memes com trocadilhos .....	59
Figura 20 –	Meme contextual (1) .....	59
Figura 21 –	Meme contextual (2) .....	60
Figura 22 –	Esquema da sequencia didática .....	61

Figura 23 – Memes do Chapolin Sincero .....	89
Figura 24 – Meme do Chaves em quadrinho .....	89
Figura 25 – Memes da Mona Lisa .....	90
Figura 26 – Memes baseados na reportagem “Senhora” .....	91
Figura 27 – Memes do Bode Gaiato .....	92
Figura 28 – Memes com trocadilhos .....	95
Figura 29 – Memes com trocadilhos .....	95
Figura 30 – Memes com trocadilhos .....	96
Figura 31 – Meme com a Frida Kahlo .....	96
Figura 32 – Produção do documentante 5 .....	98
Figura 33 – Produção do documentante 8 .....	98
Figura 34 – Produção dos documentantes 9 e 17 .....	99
Figura 35 – Produção do documentante 19 .....	100
Figura 36 – Produção do documentante 14 .....	100
Figura 37 – Produção do documentante 18 .....	101
Figura 38 – Diários produzidos pelos alunos .....	102
Figura 39 – Memes sobre Niterói .....	105
Figura 40 – Memes sobre alagamentos em Niterói .....	106
Figura 41 – Meme sobre violência em Niterói .....	107
Figura 42 – Memes que fazem comparação entre Niterói e São Gonçalo .....	108
Figura 43 – Memes sobre Maricá .....	108
Figura 44 – Memes sobre a cidade do Rio de Janeiro .....	109
Figura 45 – Produção dos documentantes 1 e 16 .....	110
Figura 46 – Produção dos documentantes 2 e 12 .....	111



Figura 47 – Produção do documentante 8 .....	111
Figura 48 – Produção do documentante 10 .....	112
Figura 49 – Produção do documentante 14 .....	112
Figura 50 – Produção do documentante 17 .....	113
Figura 51 – Produção do documentante 18 e 24 .....	113
Figura 52 – Memes da sequência “Meu cupido deve ser...” .....	114
Figura 53 – Produção do documentante 19 .....	114
Figura 54 – Produção do documentante 21 .....	115
Figura 55 – Produção dos documentantes 22 e 27 .....	116
Figura 56 – Produção do documentante 24 .....	116
Figura 57 – Produção do documentante 25 .....	117
Figura 58 – Imagem do vídeo “Mc Soffia – Princesinha que nada!” .....	120
Figura 59 – Imagem do vídeo “A história do Excluído (parte 2) – Gustavo GN” .....	122
Figura 60 – Meme sobre racismo .....	126
Figura 61 – Meme sobre machismo .....	127
Figura 62 – Meme sobre bullying .....	127
Figura 63 – Memes sobre questões sociais .....	128
Figura 64 – Produção do documentante 3 .....	129
Figura 65 – Produção do documentante 8 .....	129
Figura 66 – Produção do documentante 9 .....	130
Figura 67 – Produção do documentante 6 .....	130
Figura 68 – Produção do documentante 8 .....	131
Figura 69 – Produção do documentante 12 .....	131
Figura 70 – Produção do documentante 13 .....	132

Figura 71 – Produção dos documentantes 18 e 24 .....	133
Figura 72 – Produção do documentante 20 .....	133
Figura 73 – Mural com os memes dos alunos em versão digital .....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Questionário 1 .....	74
Gráfico 2 –	Questionário 2 .....	75
Gráfico 3 –	Questionário 3 .....	75
Gráfico 4 –	Questionário 4 .....	76
Gráfico 5 –	Questionário 5 .....	76
Gráfico 6 –	Questionário 6 .....	77
Gráfico 7 –	Questionário 7 .....	78
Gráfico 8 –	Questionário 8 .....	79
Gráfico 9 –	Questionário 9 .....	80
Gráfico 10 –	Questionário 10 .....	81
Gráfico 11 –	Questionário 11 .....	81
Gráfico 12 –	Questionário 12 .....	82
Gráfico 13 –	Questionário 13 .....	83
Gráfico 14 –	Questionário 14 .....	84
Gráfico 15 –	Questionário 15 .....	85
Gráfico 16 –	Questionário 16 .....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Faixa etária dos participantes .....	68
Tabela 2 –	Planejamento da primeira aula .....	71
Tabela 3 –	Planejamento da segunda aula .....	72
Tabela 4 –	Planejamento da terceira aula .....	73
Tabela 5 –	Perguntas motivadoras .....	87

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
	II .....	19
1.1	<b>Saberes em foco: do 6º ao 9º</b> .....	19
1.2	<b>PCN: objetivos gerais da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental</b> .....	22
1.3	<b>Os PCN e as práticas de leitura</b> .....	25
2	<b>PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO</b> .....	27
2.1	<b>Da importância da leitura na formação de leitores</b> .....	27
3	<b>SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS</b> .....	36
3.1	<b>Gêneros discursivos: ambientações</b> .....	36
3.2	<b>Cibercultura e gêneros digitais</b> .....	39
3.3	<b>Gêneros digitais e ensino</b> .....	44
4	<b>MEMES COMO GÊNEROS DIGITAIS</b> .....	47
4.1	<b>Sobre os memes: reflexões iniciais</b> .....	47
4.2	<b>Características dos memes</b> .....	49
4.3	<b>Tipos de memes</b> .....	53
4.3.1	<u>Memes que repetem imagens de personagens ou personalidades</u> .....	54
4.3.2	<u>Memes que interagem com notícias bizarras</u> .....	54
4.3.3	<u>Memes em quadrinhos</u> .....	55
4.3.4	<u>Memes comparativos</u> .....	55
4.3.5	<u>Meme efêmero e viral</u> .....	55
4.3.6	<u>Meme efêmero que interage com frases expostas nas redes sociais</u> .....	57

4.3.7	<u>Meme com peronagem próprio – Exemplo: Bode Gaiato</u> .....	57
4.3.8	<u>Memes construídos a partir de trocadilho</u> .....	59
4.3.9	<u>Memes com imagens contextuais</u> .....	59
5	<b>METODOLOGIA</b> .....	61
5.1	<b>A pesquisa do tipo intervenção e sequência didática</b> .....	61
6	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS</b> .....	65
6.1	<b>Descrição da pesquisa</b> .....	65
6.1.1	<u>Descrição dos módulos</u> .....	65
6.2	<b>O contexto da pesquisa</b> .....	66
6.2.1	<u>Sobre a escola</u> .....	66
6.2.2	<u>Turma de aplicação: Correção de fluxo de Ensino Fundamental</u> .....	67
6.2.3	<u>Descrição da turma</u> .....	68
6.2.4	<u>Descrição do local de aplicação da oficina</u> .....	68
6.3	<b>Instrumentos de levantamento de dados</b> .....	69
6.3.1	<u>Diário de meme (produção dos alunos)</u> .....	69
6.3.2	<u>Diário do professor-pesquisador</u> .....	70
6.4	<b>Procedimentos de análises de dados</b> .....	71
6.5	<b>Etapas da intervenção</b> .....	71
6.6	<b>Descrição e análise das etapas da primeira aula</b> .....	74
6.6.1	<u>Primeira aula: etapa 1 – Preenchimento de questionário investigativo</u> .....	74
6.6.2	<u>Primeira aula: etapa 2 – Perguntas motivadoras orais investigativas</u> .....	87
6.6.3	<u>Primeira aula: etapa 3 – Explicação sobre o que são memes</u> .....	88
6.6.4	<u>Primeira aula: etapa 4 – Prática de leitura coletiva</u> .....	88
6.6.5	<u>Primeira aula: etapa 5 – Explicação dos aspectos que podem ajudar a construir</u>	

	<u>ou difundir um meme</u> .....	92
6.6.6	<u>Primeira aula: etapa 6 – A utilização de trocadilhos em memes</u> .....	93
6.6.7	<u>Primeira aula: etapa 7 – Elaboração de memes (individual ou em dupla) com base no que foi estudado</u> .....	97
6.6.8	<u>Primeira aula: etapa 8 – Formulação do diário de meme por parte dos estudantes</u> .....	101
6.6.9	<u>Diários produzidos pelos alunos</u> .....	102
6.6.10	<u>Descrição dos diários produzidos na primeira aula</u> .....	103
6.6.11	<u>Descrição da recepção e expansão do conteúdo</u> .....	104
6.7	<b>Descrição e análise das etapas da segunda aula</b> .....	104
6.7.1	<u>Segunda aula: etapa 1 – Perguntas orais investigativas</u> .....	104
6.7.2	<u>Segunda aula: etapa 2 – Apresentação do viés temático dos memes</u> .....	104
6.7.3	<u>Segunda aula: etapa 3 – Descrição dos passos para a construção de memes cuja temática seja local ou cotidiana</u> .....	105
6.7.4	<u>Segunda aula: etapa 4 – Prática de leitura coletiva</u> .....	105
6.7.5	<u>Segunda aula: etapa 5 – Elaboração de memes (individual ou em dupla) com base no que foi estudado</u> .....	110
6.7.6	<u>Segunda aula: etapa 6 – Formulação do diário de meme por parte dos estudantes</u> .....	117
6.7.7	<u>Descrição da segunda aula</u> .....	119
6.7.8	<u>Descrição da recepção e expansão do conteúdo</u> .....	119
6.8	<b>Descrição e análise das etapas da terceira aula</b> .....	119
6.8.1	<u>Terceira aula: etapa 1 – Perguntas orais investigativas</u> .....	119
6.8.2	<u>Terceira aula: etapa 2 – Apresentação de vídeos que tragam de combate a preconceitos em geral que estão presentes dentro e fora das escolas</u> .....	119
6.8.3	<u>Terceira aula: etapa 3 – Trocas de percepções sobre o assunto</u> .....	125
6.8.4	<u>Terceira aula: etapa 4 e 5 – Apresentação de memes a respeito de preconceitos e prática de leitura coletiva</u> .....	125

6.8.5	<u>Terceira aula: etapa 6 – Elaboração de memes (individual ou em dupla) com base no que foi estudado</u> .....	128
6.8.6	<u>Terceira aula: etapa 6 – Formulação do diário de memes por parte dos estudantes</u> .....	134
6.8.7	<u>Análise dos diários produzidos na terceira aula</u> .....	135
6.8.8	<u>Descrição da aula do dia 22/05/2018</u> .....	135
6.8.9	<u>Descrição da recepção e expansão do conteúdo</u> .....	136
6.8.10	<u>Produção de mural com os memes dos alunos em versão digital</u> .....	136
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141



## INTRODUÇÃO

Continuamente novas tecnologias surgem e passam a fazer parte da vida de muitos cidadãos, dentre eles crianças e adolescentes. Com o acesso a recursos diversos, a busca pela informação na atual cibercultura parece proporcionar certa autonomia e dinamismo aos usuários em pesquisas ou na elaboração de produções para conteúdos midiáticos.

É possível verificar que muitas crianças e adolescentes atualmente já têm no ciberespaço (*locus* da internet) uma experiência de leitura alternativa, complementar e mais cotidiana, tanto no uso de dispositivos móveis (celulares e *tablets*), *laptops*, como no contato com o computador de mesa. Dados recentes do Ibope (2016)<sup>2</sup> apontam que, cada vez mais, os brasileiros usam as tecnologias digitais como fonte de leitura.

Os estudantes com os quais trabalho na rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, por exemplo, demonstram bastante interesse pelo acesso à informação, à interação e ao entretenimento por meio da internet. Observo no cotidiano que os dois últimos ganham a atenção do público infanto-juvenil e adulto.

Tendo em vista esta realidade já presente nas escolas e na sociedade em geral, o desenvolvimento de uma textualidade adequada (crítica e estruturada em termos de linguagem oral e escrita) em sala de aula depende não só da leitura formal dos livros didáticos e textos verbais em geral, mas de uma prática com outros gêneros e modalidades, considerando a experiência que os estudantes têm no contato permanente com o áudio, o texto verbal e não verbal, o vídeo e com imagens fotográficas que habitam a internet e a comunicação em rede.

Muitas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, entretanto, além de problemas de recursos humanos, nem sempre possuem salas adequadas, com acesso a computadores e à rede *Wi-Fi*. Este fato, dentre outros que não serão foco desse trabalho, faz constatar que as instituições de ensino públicos estaduais, em sua maioria, continuam, além de obsoletas e defasadas, negligenciando o direito de acesso e disponibilidade de novos recursos de aprendizagem aos estudantes. Observo, em geral, que uma parte significativa das crianças e adolescentes fluminenses, pertencentes à rede pública de ensino, por sua vez, não se conforma em ter disponíveis métodos antigos de atividades de leitura, oralidade e escrita em suas escolas, uma vez que na sociedade em redor e, em alguns casos, em suas casas, nas casas de colegas ou parentes há celulares, jogos eletrônicos e computadores. Já na infância e na adolescência muitos fluminenses passam horas em redes sociais, jogando, explorando

---

<sup>2</sup> Ver em: < <http://www.ibopeinteligencia.com/> >. Acessado em maio de 2018.

habilidades e recebendo informações sem o filtro da reflexão crítica, reflexão esta que se pautem em diversos pontos de vista.

Nesse sentido, uma pergunta a ser colocada é: que trabalho é possível realizar com o pouco material disponível nesses espaços e que proporcione aos alunos, pelo menos, uma prática de contato com o que está em evidência na textualidade contemporânea?

A falta de diálogo da escola com as novas tecnologias talvez seja um dos fatores de desmotivação e desinteresse dos estudantes, assim como é possível que o pouco incentivo e a pouca oportunização ao protagonismo discente também contribuam para essa desmotivação. Outro problema verificado no processo de ensino-aprendizagem é a dificuldade leitora dos alunos em geral.

Se já era um grande desafio para o ensino o incentivo de estudantes à leitura, no passado, hoje, em tempos de fragmentação da informação e de digitalização da vida cotidiana, tornar-se leitor já não se reverbera como uma prática pautada somente na cadência de um letramento analógico, oriundo dos suportes impressos.

Fato é que os gêneros digitais, circulantes em diversas plataformas e linguagens (com especial atenção para redes e mídias digitais), têm atraído a atenção de crianças e jovens estudantes. Não só os gêneros em questão, mas a própria linguagem do internetês (recheada de abreviações e símbolos como os emoticons), mostram novos parâmetros também para as práticas de leitura e escrita atuais.

Dentre os gêneros digitais que circulam nas redes sociais, o “meme” apresenta, sobretudo na plataforma de rede social *Facebook*, grande aderência e gosto dos usuários. De acordo como Blackmore (2000), um meme seria uma espécie de ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura: no caso em questão, dentro de uma rede social digital por meio da viralização. Para que surta efeito, um meme precisa estar dentro do contexto sociocultural compartilhado pelos usuários de uma dada rede. Alguns tipos de memes fazem recombinações de imagens pré-existentes, ampliam contextos em debate, estimulam a interação e são capazes de agregar perspectivas ideológicas e pontos de vistas sobre a realidade e os assuntos de interesse público, pela via do humor e da sátira.

Por isso, os memes tendem a ganhar o interesse dos jovens e do público adolescente em demasia. A questão é que tal grupo (em processo de aprendizado escolar) pode lidar com essas mensagens, muitas vezes, de forma desatenta e despreocupada, sem atentar profundamente para a natureza desses textos e para seus conteúdos, ou seja sem realizar uma leitura cuidadosa e crítica.

Nesse sentido, é objetivo geral desta pesquisa desenvolver uma proposta de ensino formulada a partir do estudo das relações entre educação, gêneros digitais e cibercultura, com foco na análise do fenômeno dos memes, tendo como público de interesse de aplicação os alunos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, mais especificamente alunos de correção de fluxo de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Para o desenvolvimento do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar memes para atividades de leitura e interpretação, buscando promover uma leitura crítica desse material pelos alunos;
2. Analisar como se dá o processo de recepção dos memes pelos alunos, verificando que motivos eles apresentam para se interessarem mais ou menos por alguns memes.
3. Propor atividades de interpretação e de produção de memes, observando as dificuldades e facilidades de compreensão e produção do gênero.

Essa proposta, portanto, organiza-se com uma temática e uma problematização relevantes, na medida em que traz a atualidade da produção textual digital como referência para as práticas de ensino (sobretudo as de leitura crítica da realidade), além de buscar nesse âmbito um modo de desenvolver e incentivar articulações de leitura efetivas. Procura, assim, investigar a fenomenologia dos gêneros digitais, nas aulas de ensino de Leitura e Produção Textual.

Alguns questionamentos serão levantados para mapear esse processo. Primeiramente, após entender a importância de introduzir uma percepção sobre a natureza desse gênero digital, no ensino básico, como um mecanismo de reconhecimento da linguagem contemporânea, buscaremos compreender quais fatores envolvidos no processo da leitura precisam ser trabalhados com alunos de ensino fundamental II<sup>3</sup>, para que compreendam o gênero meme, em perspectiva crítica, como gêneros relevantes da vida em sociedade. Secundariamente, iremos verificar a relação do alunado em questão com os planos visuais e escritos que compõem o gênero, ou seja, o interesse pela imagem e pelo texto nos memes, com destaque para o que lhes chamaria mais a atenção na interpretação desse gênero e na produção textual com o gênero. Por fim, será nosso interesse perceber o que levou os alunos em análise a preferir um tipo de meme a outro.

---

<sup>3</sup> A descrição das etapas do projeto será apresentada no capítulo sobre metodologia.

A proposta, desse modo, atende a prerrogativa dos PCN para o ensino fundamental e pontua a importância do estudo da diversidade dos gêneros textuais, tendo em vista sua atualização e renovação no cenário da produção sócio-discursiva. Seus resultados são direcionados ao professor de Língua Portuguesa, como uma contribuição para o ensino nesse segmento.

No trabalho desenvolvido, abordamos, no primeiro capítulo, a questão do ensino da língua portuguesa, a partir da leitura de alguns estudiosos sobre o tema e da análise dos PCN.

No segundo capítulo, discutimos as relações entre prática de leitura e produção de sentido, ressaltando a função da leitura crítica e da formação de leitores na escola, coadunando a discussão a respeito da realidade do século XXI em que elementos verbais e não-verbais são considerados igualmente importantes nesse processo.

No terceiro capítulo, buscamos definir os gêneros discursivos digitais na ambiência do ciberespaço, sua perspectiva tipológica, discutindo sua relevância na cibercultura e no campo do ensino.

Em seguida, no capítulo quatro, definimos a noção de memes, apontando suas características centrais como gênero digital.

No quinto capítulo, apontamos a sequência didática como forma de planejamento para a pesquisa de intervenção, e descrevemos o estudo dos memes em atividade desenvolvida com alunos.

No sexto capítulo, apresentamos a descrição das etapas, com análise e discussão sobre os resultados, e terminamos com as considerações finais e referências bibliográficas.

## 1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

### 1.1 Saberes em foco: do 6º ao 9º ano

A partir da metade do século XX, a Educação Básica tornou-se um bloco dividido em três camadas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, ficou postulado que a todo cidadão brasileiro fosse garantido o ensino gratuito nessas três modalidades do que a LDB (Leis de Diretrizes e Bases) 9394, de 20 de dezembro de 1996, considera básico para um indivíduo tornar-se devidamente alfabetizado e apto nas várias áreas do conhecimento. Alguns avanços puderam ser verificados a partir desse momento quanto às bases teóricas que embasaram os novos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em diversos ramos do saber, inclusive em Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o objetivo de orientar e fornecer aos sistemas de ensino, em atenção especial aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, servindo como eixo norteador à construção do projeto pedagógico, com vistas a diminuir as diferenças de aplicação de conteúdos nos Estados e municípios do país.

A partir dos PCN, enfatizou-se a ideia de que o Ensino Fundamental deve centrar-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita, não apenas de forma utilitária e mecânica, mas também de modo criativo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno no Ensino fundamental deve desenvolver, dentre outras, as seguintes habilidades.

- posicionar-se de maneira **crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais**, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- **conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro**, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- **perceber-se integrante, dependente e agente transformador** do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- **utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal. como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias**, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- **saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos** para adquirir e construir conhecimentos;
- **questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los**, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.8, *grifo nosso*)

Todas as habilidades citadas requerem, sem dúvida, uma que a elas é antecedente: o domínio da leitura. O Ensino de Língua Portuguesa não é o único que deve empenhar-se no desenvolvimento de tais habilidades, entretanto lidera em alguns âmbitos essa importante tarefa.

A criação de diversas ramificações no trabalho com linguagens foi fundamental para que o estudo de Língua Portuguesa ultrapassasse o estigma tradicionalista de abordagem metodológica. Aos poucos, o ensino puro de gramática estruturalista vem sendo confrontado por abordagens semânticas, pragmáticas, funcionais, crítico-discursivas, sociais, etc. Os próprios PCN enumeram, como dever do professor de Português, transcender, adaptar e atualizar metodologias de ensino, visando um trabalho mais efetivo que não caia na armadilha das fórmulas prontas que levam a uma série de equívocos e truncamentos:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.18)

Superar as abordagens descontextualizadas é fundamental para que, em aula, o professor de Língua Portuguesa enfoque a leitura e tudo o que nela se identifica e se amplia, tal qual o discurso, a crítica e, conforme aponta o linguista Bakhtin, as noções sempre em atualização dos gêneros discursivos. Esse novo comportamento também é combativo a uma noção corretiva tradicional em que os textos analisados não necessariamente precisam ser canônicos, ou com linguagem rebuscadíssima e pouco popular. Qualquer texto cujas justificativas de uso didático sejam relevantes pode ser digno de análise dentro do ambiente escolar.

Os PCN acrescentam a ideia de que o “fazer”/ “ensinar” em sala de aula se forjem a partir do que é possível para os alunos, no intuito de conquistar novas habilidades de

linguagem, sobretudo às associadas aos padrões da escrita. Nesse contexto, torna-se fundamental considerar, de acordo com o documento:

- propostas de leitura e escuta e a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL 1998, p. 23)

A participação social se dá por meio da linguagem que, por sua vez, é resultado de práticas discursivas e cognitivas. Dessa forma, a linguagem não pode ser dissociada do ensino da língua, como apontam os PCN, pois também se trata de um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. As práticas culturais, as repetições de padrões comportamentais e de modos de significar o que existe no mundo constituem objetos de análise riquíssimos sobre textos e contextos. Assim, ter a oportunidade de lidar com diferentes linguagens favorece a compreensão de detalhes importantes que poderiam passar despercebidos, caso o trabalho com a leitura fosse restrito ao texto escrito.

Além do exposto, é importante levar em conta no ensino de leitura na Educação Básica o modo como as linguagens e símbolos modificam-se histórica e geograficamente, já que, através disso, o estudante terá mais dados comparativos para nutrir seu potencial como leitor ativo e participativo.

Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

Isso aponta para outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais. representações, “teorias” populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos. pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL 1998, p.20)

A proposta arrolada na citação acima indica, assim, que o processo de aprendizagem de uma língua, e as conseqüentes práticas de ensino, extrapolam o domínio da língua culta e

da leitura formal. Trata-se de um processo comum a todo ser humano assimilar os processos culturais de forma objetiva e/ou subjetiva que estão por trás das práticas de linguagem, estabelecer nexos que auxiliam no pertencimento a comunidades languageiras, a manter o fluxo social, através de uma comunicação que possa formar também uma perspectiva identitária ao falante.

## **1.2 PCN: objetivos gerais da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental**

Com vistas a ampliar o exercício da cidadania e a participação social dos estudantes no Ensino Fundamental, os PCN sugerem um trabalho processual e gradual nos diferentes ciclos do ensino fundamental para que o aluno vivencie ou simule situações reais de comunicação com o objetivo de sua inserção efetiva no mundo da escrita e da oralidade em diversos níveis de formalidade.

Os PCN estabelecem também que os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser articulados em dois eixos básicos: os usos da língua nas modalidades escrita e oral. Ora se pode produzir reflexão sobre a língua e linguagem através da oralidade, ora através da escrita. Nenhuma das duas formas de produção deve ser subjugada, caso contrário o processo educativo não alcança seu objetivo social, que é proporcionar ao aluno ferramentas para que se torne cada vez mais apto a refletir sobre os diversos discursos naturalmente produzidos em nossa sociedade.

Todas as produções dos estudantes apontando suas ideias, questionamentos e dúvidas são de suma importância para que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o professor possa avaliar o andamento de seu trabalho. Assim, como apontam os PCN, a análise do andamento das aulas permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados *a posteriori*.

O trabalho com Língua Portuguesa está sempre integrado às faces leitura/produção. Nesse sentido as orientações dos PCN denotam que a análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, escuta, leitura e produção devem sempre privilegiar aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito, tais como: 1) variação linguística: modalidade, variedade, registros; 2) organização estrutural dos enunciados; 3) léxico e redes semânticas; 4) processos de construção de significação; 5) modos de organização do discurso.



O trabalho pode ser realizado com foco apenas na habilidade de leitura, objetivando que o estudante entre em contato com gêneros textuais que o permitam ampliar seu nível de criticidade, domínio pragmático, semântico, discursivo e linguístico. Entretanto, para o professor avaliar e refletir sobre o processo de aprendizagem, é interessante que o estudante produza alguma espécie de texto a respeito do conteúdo trabalhado. A produção do aluno servirá como termômetro para observar o que, no andamento da aula, foi produtivo ou não.

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. A seleção e priorização deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.37)

Nessa perspectiva, os PCN ainda nos recordam que as produções vão apontar os conhecimentos já construídos pelos alunos acerca do objeto em análise. Dessa forma, será possível ao professor avaliar o grau de complexidade do trabalho para que se avalie a relevância do estudo com o gênero escolhido. Isso se dará ao serem observados: 1) o nível de familiaridade dos estudantes; 2) a proximidade com a seleção lexical; 3) a identificação da organização sintática dos enunciados (tamanhos das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação); 4) o reconhecimento da temática; 5) o reconhecimento das referências existentes no texto; 6) explicitação das informações (pressupostos e subentendidos); o reconhecimento de recursos figurativos. Um exemplo desse processo é destacado no documento, a saber:

Ler um conto policial é uma tarefa que pode apresentar graus de dificuldade diversos. Pode ser mais ou menos complexa tanto com relação ao tema abordado quanto no que se refere às estratégias de criação de suspense utilizadas pelo escritor e, ainda, em relação à estruturação sintática e escolhas lexicais. Alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o gênero, a maior ou menor intimidade com a platéia, as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema. (BRASIL, 1998, p.38)

Para este trabalho também é importante salientar que os PCN defendem que se trabalhem em Língua Portuguesa temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) nas aulas de leitura reflexiva, já que

conteúdos discutidos socialmente, prestigiados ou não, constituem maneiras como determinados grupos constroem representações a respeito do mundo. Além disso, a análise crítica sobre os valores socialmente compartilhados garante a participação dos alunos no processo de melhoria e transformação das questões envolvidas.

São vários os gêneros e estruturas discursivas que podem ser abordados em aulas de Língua Portuguesa e, como os temas transversais permeiam importantes aspectos da vida, é preciso, segundo os PCN, que todas as matérias no ensino fundamental se ocupem com a formação leitora e de escrita dos estudantes. O bom desempenho de um aluno como leitor e escritor é sempre resultado de um trabalho integrado, em que todas as atividades reflexivas propostas dentro da escola possam convergir para processos significativos, com notórios reflexos na autonomia discente.

Os PCN orientam que o trabalho com o Ensino Fundamental deve levar em conta o ciclo em que cada grupo de alunos está inserido para gradativamente situá-los e inseri-los na realidade linguística e discursiva dos adultos. A escola deve acolher o conjunto de valores que atuam como formadores de identidade dos estudantes sem exercer opressão sobre eles, mas entender que a base de sua formação leitora também comporta o que trazem consigo em suas vivências enquanto indivíduos, em seus hábitos, práticas diárias, grupos de pertencimentos.

O trabalho com a leitura em sala de aula, segundo os Parâmetros, deve levar os alunos à observância de elementos fundamentais para que se tornem gradativamente leitores e escritores maduros: o contexto, o suporte utilizado, o gênero trabalhado, os locutores envolvidos, a intenção e o objetivo do texto. O documento seleciona conteúdos essenciais para serem trabalhados em cada fase do Ensino Fundamental, mas afirma que, dependendo das necessidades dos estudantes e dos projetos acolhidos pela escola, o planejamento pode acampar outros conteúdos e práticas.

Em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas. Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos, orais ou escritos, destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam. (BRASIL, 1998, p.53)

Assim, os PCN já estabeleciam, há 20 anos, uma série de práticas de escuta, leitura e produção de textos afinados com uma realidade que não contava ainda com a grande democratização que houve no acesso à internet e com a criação de redes sociais de interação

que proporcionaram uma dinâmica de comunicação e expressão completamente diferente daquela. Além de todos os avanços tecnológicos que ocorreram e dos quais a escola contemporânea não pode tardar a acolher, os novos gêneros digitais ora em uso realmente precisam ser incluídos e somados aos gêneros que estavam organizados, a título de exemplo e sugestão, na planilha então apresentada nos PCN.

O agigantamento do letramento digital produziu novos desempenhos em escrita e leitura, influenciados pela lógica da estética hipertextual. Isso significa que temos lido e escrito pelo celular, *tablet* e computador de mesa cada vez mais. Nesse processo, textos verbais e não-verbais com base hipertextual, veiculados por *email*, *SMS*, *posts*, e *whatsapp*, entre outras possibilidades, ficam mais próximos de nossa rotina e dos usos possíveis com a linguagem. Incluí-los nesse processo de leitura e escrita, já no ciclo fundamental, com ênfase nos traços que o estabilizam estruturalmente (como apontamos no capítulo sobre gênero), torna-se algo fundamental não só para a otimização dos processos de aprendizagem mas também para que os estudantes participem ativamente da sociedade, posicionando-se criticamente diante das questões sociais dinâmicas e atualizadas, colocando-se como agentes modificadores e autônomos em favor do bem coletivo.

A construção da proficiência leitora nesse processo, portanto, é fundamental, e o planejamento dos professores ante as necessidades que surgem é essencial para modernizar minimamente as pautas estudadas em sala de aula.

### 1.3 Os PCN e as práticas de leitura

Um leitor apto, para os PCN, é aquele capaz de compreender em sua totalidade o que lê, identificando conteúdos implícitos, relacionando-os a textos de diversas naturezas e posicionando-se crítica e reflexivamente em relação ao lido.

Uma das preocupações dos PCN foi sinalizar que as práticas de leitura em sala de aula no Ensino Fundamental devem abordar o estudo dos gêneros discursivos em suas diferentes modalidades. No tópico “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”, o documento aponta o porquê de um texto estar intrinsecamente vinculado a seu gênero, sem o qual não pode ser lido e entendido como tal. É um objetivo das aulas de língua portuguesa ter práticas discursivas em sala que proporcionem o contato com diversos tipos de gêneros discursivos em uso, tanto na forma analógica, como na forma digital.

Além disso, o documento enfatiza que os textos selecionados para leitura, em ambiente escolar, devem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas e a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Dessa forma, justifica-se, por exemplo, o estudo dos memes, como proposto nessa pesquisa, por sua riqueza imagética, contextual e, muitas vezes, textual, em que o trabalho de coesão e coerência também são trabalhados de forma precisa e bem elaborada. Tal trabalho sempre deve levar em consideração a adequação à série e o respeito às demandas de cada turma.

Nos capítulos seguintes, teremos uma discussão mais apropriada e aprofundada tanto sobre o papel da leitura na formação de estudantes, pelos pressupostos da teoria da leitura, como do uso de memes, como gêneros em sala de aula, em função de defendermos a hipótese de serem instrumentos eficazes de aproximação com o campo da leitura interessada e crítica de jovens, no mundo atual.

## **2 PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO**

### **2.1 Da importância da leitura e formação de leitores**

A humanidade é assim considerada por sua capacidade de simbolização e de desenvolver técnicas capazes de auxiliar na manutenção da própria existência. Ao longo dos tempos, criou mecanismos de mediação entre si e a realidade de forma muito singular. Em determinado ponto histórico signos linguísticos orais foram representados por signos escritos, tornando a comunicação humana revolucionária.

A linguagem verbal escrita das pedras migrou para os pergaminhos, dos pergaminhos saltou para o códice medieval, do códice passou ao livro impresso e hoje temos o texto eletrônico. Nessa passagem tecnológica, a subjetividade humana com a leitura também foi se aperfeiçoando e se modificando, o texto tornou-se muitas vezes mais dinâmico, conciso e complexo.

Hoje temos, portanto, à disposição dos leitores três formas de produção, transcrição e transmissão de mensagens escritas: manuscritos, impressos e eletrônicos. A coexistência dessas três formas aponta para a urgência de que a escola acompanhe o passo da sociedade, suas necessidades de comunicabilidade e produção de sentido, caso contrário não poderá se instituir formadora de cidadãos prontos para viverem, plenamente, sua autonomia como sujeitos, uma vez que os estudantes, ao saírem das instituições de ensino, podem ficar à margem de uma exigência social que não serão capazes de cumprir. Além disso, Roger Chartier (1998) assevera que, ao orientarmos e facilitarmos o processo ao domínio de um estudante à leitura digital crítica, poderemos talvez sanar de vez as angústias e tensões atuais e futuras que a escola no geral enfrenta em torno da formação leitora.

Além do interesse na motivação ao observar os pontos evidenciados, o professor deve buscar momentos de construções interpretativas por meio de interações. Essas interações serão material de pesquisa, capazes de orientar o professor sobre como se dá o processo de compreensão de mundo de cada estudante, quais são suas facilidades e dificuldades e que tipos de textos e contextos podem ser produtivos para se trabalhar nas turmas, após uma ideia geral dos interesses em comum.

Paulo Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Tal argumento tem sido utilizado recorrentemente por vários teóricos da leitura para discutir a

noção do que seja ler e ensinar a ler. Ora, ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Paulo Freire (1989) defende que respeitemos, enquanto professores, a bagagem de experiências no mundo que cada estudante traz consigo, pois é essa bagagem que será ativada de formas diversas quando o aluno interagir com os conteúdos curriculares e extracurriculares. Dessa forma, o resultado de uma prática de leitura é sempre diverso e processual, pois depende também e intrinsecamente do filtro subjetivo do que vivenciou cada indivíduo: depende de onde ele vem, a que grupo pertence, qual é sua história de letramento, quais suas aptidões e dificuldades, etc. Freire (1989) acrescenta que o maior desafio da escola é incentivar os estudantes a perceberem quão transformador, inovador e empoderador pode ser ler, escrever, reescrever, transformar o que foi lido.

Kleiman (2002) pondera a respeito da compreensão leitora e afirma que a leitura está intrinsecamente ligada a processos pessoais anteriores ao contato direto de um leitor com determinado texto.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2002, p. 15).

Um passo importante, para que haja dentro da escola uma prática de leitura mais encorajadora, seria, já nas bases, na alfabetização, os estudantes terem respeitados seus universos vocabulares, originários de seus grupos de pertencimento. Nesse sentido, a escola passa a ser um local de convergência das diversidades, onde as tantas realidades subjetivas se interpenetram em sala de aula, se complementam e se ampliam de forma colaborativa. O professor seria um facilitador, incentivador, orientando e articulando as necessidades individuais e coletivas com o acesso às fontes de conhecimento.

A oralidade não deve ser encarada como inferior por nenhum educador, em nenhuma modalidade da linguagem (formal ou informal, culta ou popular), pois, segundo Paulo Freire, a expressão oral é a origem da palavra, precede ao símbolo gráfico, é um importante instrumento subjetivo e coletivo de comunicação, expressão e construção de identidade. Tanto pela via oral quanto pela via escrita ocorrem codificações resultantes do esforço humano em criar representações da realidade, tal processo é bastante complexo nos dois casos, ricos em possibilidades, portanto respeitáveis.

O reforço ao respeito às manifestações orais estabelece um importante campo de proteção ao maior objeto de estudo do professor de Língua Portuguesa, o texto: o texto-palavra (escrita ou oral), o texto-mundo, o texto-imagem, o texto-símbolo, tecidos vários que fazem interpenetrar aspectos de nossas vidas no micro ou no macro cotidiano social. É dessas interações naturais que surgem os gêneros, no entrelaçar dos discursos e, assim, a vida humana se organiza em burburinhos, conversas, ciências, crenças.

O ato de ler implica na percepção crítica, na interpretação e na re-escrita do lido, assevera Paulo Freire, e acrescenta que a escola não pode se isentar de fornecer as ferramentas necessárias para que os estudantes se posicionem de forma cada vez mais autônoma acerca das informações que os rodeiam. Ler tem natureza política, pois só ocorre de fato quando o indivíduo é impulsionado a produzir e não a re-produzir, uma vez que cópia de ideias reflete uma preocupante imagem: a de uma pessoa amedrontada, inerte, que renuncia sua opinião, suas vontades, se mantém em silêncio para deixar que outros (presentes ou não) perpetuem e reafirmem suas ideias, seus desejos, suas posições político-ideológicas.

Nesse sentido, a escola, enquanto mediadora educacional, deve identificar as vozes silenciadas, as práticas opressivas para superá-las, respeitando e estimulando o respeito às oposições, às divergências de opinião nos debates dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, o acolhimento à diversidade não torna uma escola isenta de valores próprios e firmes, a escola será um lugar de defesa da natureza, do bem-estar social, do cuidado com as minorias, da luta pela igualdade de direitos. Para Paulo Freire, é impossível tanto negar a natureza política do processo educativo quanto negar o aspecto educativo do ato político.

A prática da leitura é um ato de libertação e de expressão. Nesse processo, a discussão sobre o lido dentro da escola contribui para uma aprendizagem coletiva em que o educador não apenas ensina como aprende com a percepção dos estudantes e vice-versa, pois a leitura crítica sempre será um processo colaborativo, resultante de múltiplas vozes (argumentos e contra-argumentos).

No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (...)

Nesse processo, não se trata propriamente de entregar ou de transferir às massas populares a explicação mais rigorosa dos fatos como algo acabado, paralisado, pronto, mas contar, estimulando e desafiando, com a capacidade de fazer, de pensar, de saber e de criar das massas populares. (FREIRE, 1989, p.34)

Nessa microssociedade que é a escola, o estudante se depara com a importante tarefa de se formar através da interação, mais do que ser formado por alguém. Dessa forma, ter espaço e autonomia para expressar suas conclusões leitoras culminará em um bom preparo para atuar na sociedade.

Tendo em vista o fato de que somos todos atravessados pela experiência da linguagem em nossa vida diária, cabe ao professor se questionar como os estudantes estão se utilizando dela e, se no processo de aprendizagem e de crescimento pessoal dominam de maneira plena o ato da leitura e do pensamento crítico na produção de textos. Em Língua Portuguesa, é necessário nos perguntarmos se, através da língua, estão exercendo plenamente seus direitos e suas potencialidades.

Rolindo e Souza (2008), ao refletirem sobre o ato da leitura e da escrita na escola, observam que a vida em sociedade exige uma prática constante da língua e que esse veículo de comunicação e expressão não tem sido explorado de forma eficiente dentro das escolas. Nesse sentido, o mínimo que a escola tem a fazer para resolver tal impasse é admitir a deficiência existente no ensino da língua materna. Tais deficiências levam a questões-chave capazes de mobilizar ações.

Um problema recorrente de língua em uso são também as abordagens escolares no tratamento de aspectos da leitura e da escrita. Somado à questão das abordagens, muitas vezes deficientes ou não maturadas, a divisão de tempo no Ensino Fundamental para se estudar em sala de aula língua, leitura, literatura e escrita não são suficientes. Todas as áreas da educação devem despender esforços para que a formação de leitores críticos se concretize, todas as práticas escolares devem confluir para preparar para a vida em sociedade.

Rocha e Gurgel (2002), como Paulo Freire (1989), afirmam que a leitura tem como importante pilar o ato social. Nesse sentido, a partir do momento em que dois sujeitos (leitor e autor) interseccionam seus mundos por via da língua, numa forma de interação, os elementos novos trazidos pelo texto, pelo contexto e pelo leitor reconstruem os sentidos do que está escrito. A figura do professor, nas escolas, surge para fornecer ao estudante estratégias que facilitem o alargamento de seu conhecimento de mundo de recepção, ação e reação. Esses suportes fornecidos tornarão o aluno/leitor cada vez mais capaz de tomadas de decisões por si mesmo.

Kleiman (2002), como já apontado anteriormente, também defende que a leitura resulta de um certo tipo de atividade interativa, em que três diferentes tipos de conhecimentos são ativados para reconhecimento do dito: o linguístico, o textual e o conhecimento prévio. Assim, para a autora, o trabalho do professor é relacionar as três dimensões mencionadas,



como um tripé de sustentação à eficiência leitora, de forma igual para aperfeiçoá-las e fortalecê-las.

A interatividade da leitura, para Kleiman, tem a ver com o contato leitor/texto em que o leitor faz interagir diversos conhecimentos em um movimento dialógico constante para que possa chegar à compreensão do que leu. Em um estágio mais elevado de compreensão leitora, essa interatividade acontece de forma mais plena. Nesse ponto, o leitor consegue fazer conexões entre outros textos sobre o mesmo assunto e sua experiência pessoal, chegando à compreensão e a uma opinião acerca do que está escrito/dito.

Kleiman (1995), ao citar Yasuda (1996), afirma que o problema da “crise de leitura” na escola pode estar associada ao fato de o professor ter dificuldade de reconhecer-se enquanto leitor. Tal fato interfere na escolha do livro didático a ser utilizado durante o ano letivo (em alguns casos o único livro que o aluno consegue acessar). As atividades interpretativas que sobram, como pretexto para um suposto trabalho com a leitura, muitas vezes se resumem a cópias de trechos e fragmentos, repetições sem qualquer movimento de reflexão.

Para Kramer (1998) é urgente formar/resgatar em um amplo projeto de política cultural a noção de que o professor é também um leitor diário, que produz uma leitura possível por meio de suas inferências e conhecimentos pessoais. Consoante a autora, Lajolo (1999) e Bordini e Aguiar (1993) também acreditam que o professor é o exemplo para o estudante a respeito do que é ser um leitor e de quais caminhos trilhar para se formar em seu cotidiano, utilizando os conhecimentos adquiridos para desenvolver diversas habilidades. Nessa direção, um professor deve apreciar ler com regularidade, além de envolver-se com o que lê.

O papel da escola que verdadeiramente busca ser formadora e incentivadora de estudantes leitores vem sendo discutido, reavaliado e revisitado, mas o caminho para a mudança pode ser longo e lento. A demora preocupa, uma vez que vemos muitas pessoas saem da escola ainda sem preparo para compreender a gama de textos existentes. Textos científicos, jornalísticos, jurídicos e históricos, por exemplo, podem ter natureza imperativo-hegemônica (discursos de poder e autoridade) coercitiva, implicitamente posicionada e opressora. Um leitor incapaz de interpretar os textos a que é exposto terá grande dificuldade de desenvolver outras habilidades intelectivas que tenham a ver com o ato da leitura e da escrita.

Kleiman (2008), a respeito do conceito pragmático de interação, em que o leitor é interlocutor e o texto é locutor, diz que não configura uma leitura propriamente dita quando o

leitor aceita o texto como algo acabado. Dessa forma, o papel social da figura do interlocutor/leitor se esvazia, uma vez que encontra-se passivo, deixando que o outro (o autor através do texto) fale/aja sem exercer seu direito de responder/reagir. Tal postura em sala de aula pode ocorrer quando o professor se coloca como o primeiro interlocutor do texto, quando deve ser o último. Esse movimento de o professor se colocar como leitura-gabarito é herança de uma tradição educacional ortodoxa, surgida em um período ditatorial, que ainda não conseguimos nos desvencilhar enquanto sociedade.

Para dirimir situações inibidoras do estudante/leitor, uma primeira providência do professor é entender que um texto não é fácil para qualquer tipo de leitor, o nível de dificuldade de um texto está estritamente ligado ao nível de experiência de seu interlocutor, e para tentar direcionar o trabalho perguntas importantes devem ser postas diariamente: Quem é meu aluno? De onde ele vem? A que tipo de experiências textuais ele foi exposto? Tais questões não têm a ver com a etapa escolar, porque a escola hoje acolhe diversas realidades numa mesma sala de aula, por entender exatamente isso: a educação é um processo subjetivo e plural, cada aluno é um ser único, mesmo inserido em um grupo.

Devem ser criadas condições de interação no espaço da sala de aula para que os alunos entendam que o texto não se resume a um objeto de estrutura engessada, mas possui vida enquanto instrumento social dinâmico. A leitura, nesse sentido, deve ser trabalhada de forma global, mesclando elementos de linguagem verbal e não verbal, assim o estudante estará preparado para lidar criticamente com qualquer tipo de gênero discursivo, desde uma história em quadrinhos a um telejornal.

Embora Kleiman (1995) atribua unicamente ao ensino escolar os problemas que os alunos em geral enfrentam em identificar a significação das palavras, por supor que as escolas ofereçam apenas atividades automatizantes que requerem pouco ou nenhum envolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, as questões que atravessam o processo de ampliação lexical, a nosso ver, são muitas e variadas, vão desde práticas educacionais equivocadas à falta de acesso ou de interesse do estudante em buscar pelo conhecimento, além da possível falta de participação no processo de leitura de sua comunidade afetiva.

A autora aponta uma relevante proposta de trabalho com a leitura. Consiste em possibilitar o aluno a ter acesso a diversos textos sobre um mesmo assunto, dessa forma será possível que perceba diferenças de estrutura, de abordagem, de uso vocabular, além de reforçar o conhecimento a respeito do fato investigado. Para Kleiman (1995), essas são condições ideais para que a leitura se transforme em interação, pois está sendo utilizada como prática sociocultural.

Conforme já mencionado, a leitura é uma experiência subjetiva em que são ativados os conhecimentos prévios e imediatos do leitor, dessa forma, para Kleiman (1995), ensinar a ler é não apenas estimular caminhos para uma experiência pessoal com o conteúdo referencial do texto, mas também provocar no estudante uma autoavaliação constante acerca do processo e incentivá-lo a buscar caminhos autônomos para a busca de conhecimentos, provocando um desacomodamento do sujeito-leitor.

Kramer (1998) realizou uma pesquisa que mostra que a escola, além de não conseguir cumprir em sua totalidade seu papel de formar amplamente os estudantes, investe em práticas negativas para a formação leitora, na medida em que impõe leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, etc. Por esse viés, a leitura é muitas vezes reduzida ao que chamamos de matéria, atrelada apenas à ideia de conteúdo escolar. A autora propõe que o trabalho com a leitura se desvincule de uma ideia reducionista de que uma interpretação ou está inteiramente certa ou completamente errada, uma vez que a compreensão textual é fruto de um processo de busca e, como já mencionamos, de interação intra ou extratextual.

Ao mesmo tempo, processos cognitivos que envolvem relacionar textos e contextos não devem dispensar outras estratégias de monitoramento do estudante à sua própria leitura. Kato (1995) defende que cabe ao estudante ser persistente ao se deparar com trechos difíceis, é preciso que ele descubra o quanto antes que é direcionada a ele, enquanto leitor, a incumbência de procurar informações em outras fontes para solucionar problemas de compreensão de léxico e de conteúdo. Kato intitula esse processo de busca consciente, comum a qualquer leitor, de “metacognitivo”.

O trabalho metacognitivo não descarta em nenhuma medida os fatores afetivos que envolvem o processo de leitura e interpretação. Assim, não é porque o estudante deve ver-se responsável pela busca de conhecimentos enciclopédicos, por exemplo, que a leitura deva ser algo sem prazer, voltado a assuntos que não o interessem em nenhuma medida. O ato de ler pode e deve envolver conhecimento linguístico, enciclopédico, mas também o envolvimento subjetivo do aluno em relação ao conteúdo tratado. Esses três elementos juntos são importantes aliados para que se possa construir sentidos a partir do texto.

Martins (1982) afirma que algumas situações são impostas pela realidade. Disso o aluno não poderá fugir enquanto leitor, por isso é aconselhável que saiba organizar os conhecimentos adquiridos, porque só procedemos a leituras e somos capazes de ler tudo e qualquer coisa quando procuramos estabelecer relações entre as nossas próprias experiências e tentamos resolver os problemas que se apresentam de forma autônoma e madura.

Como podemos notar, Kleiman (1995) e Martins (1982) coadunam para uma concepção de leitura que só ocorre de forma global ao integrar três zonas do conhecimento: linguístico, textual e enciclopédico, trata-se, como já dito, de uma atividade interativa entre autor e leitor, via texto. Koch (2013) relaciona a interatividade leitora ao fato de que sujeitos são atores sociais que se constroem ao mesmo tempo em que são construídos no texto.

(...) o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação.  
(...) para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2013, p. 30).

O contato interativo com textos diversos (verbais e não verbais) cria uma espécie de diálogo em que muitos interlocutores expressam ideias, quando essas conversas são efetivas e substanciais, o resultado que se tem é a leitura, nascida em um dado tempo e espaço histórico-social. Os mesmos textos ao serem lidos no passado, no presente ou no futuro em contextos socioeconômicos distintos serão recepcionados de formas distintas, justamente porque as leituras variam de comunidade leitora para comunidade leitora. Assim, se conclui que gabaritos de leitura dificilmente estarão atentos às subjetividades dos públicos receptores.

Moita Lopes (2002), ao refletir sobre o processo de leitura, avalia o fluxo de informação no ato de ler e verifica três tipos diferentes de modelos de leitura: o modelo de fluxo ascendente (ocorre quando o leitor se coloca de forma passiva diante do que está expresso, considerando que todo o sentido da leitura está no texto, cabendo a ele apenas decodificar os signos linguísticos e os dados, a leitura flui do texto para o leitor); o modelo de fluxo descendente (se estabelece quando o leitor se mobiliza para atribuir qualidades interpretativas aos dados que o texto traz, a partir de seu conhecimento de mundo, dessa forma o texto flui do leitor para o texto); o modelo de fluxo ascendente/descente simultaneamente (Acontece quando o processo interpretativo tem contribuição mútua do texto e do leitor, numa espécie de interação). Neste sentido, este último modelo de fluxo de leitura seria o mais satisfatório e reforça a noção interativa trabalhada pelos teóricos apresentados nesse trabalho.

Segundo Moita Lopes (2002), a maior preocupação de um professor de Língua Portuguesa, em uma aula de leitura, não deve se restringir a desenvolver no aluno habilidades sistêmicas (conhecimentos no nível sintático, lexical e semântico) e habilidades esquemáticas (reconhecimento de estruturas cognitivas armazenadas na memória de longo prazo, formando um pré-conhecimento em termos de representações do mundo socialmente compartilhadas),

mas também desenvolver a percepção de como leitores e escritores projetam valores, ideologias e crenças na construção de significados. Essas habilidades em conjunto culminam numa consciência crítica e ativa frente aos textos e fatos sociais de tensão e, em certa medida, de disputa de poder por meio do discurso. Aqui temos, então, uma visão sócio-interativa da leitura.

Tomando como base todos os pressupostos teóricos citados a respeito de leitura e ensino, este trabalho abraça a linha sóciointeracionista, uma vez que orienta o professor a ser um facilitador para que o aluno, a partir de seu conhecimento prévio, desenvolva sua habilidade leitora por meio da interação crítica com textos diversos. Ao final, proporemos uma sequência didática direcionada à leitura de memes (um complexo gênero discursivo digital). Consideramos que um trabalho em aula com um gênero discursivo de natureza eletrônica recentemente compartilhado socialmente ajuda a atender, de certa forma, a demanda da sociedade contemporânea que muitas vezes produz e faz circular textos desse gênero, sem que as condições de produção e recepção desses textos seja discutida, prejudicando a compreensão dos processos de produção de sentidos.

### 3 SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

#### 3.1 Gêneros discursivos: ambientações

Os gêneros discursivos têm ganhado cada vez mais amplitude e preocupação, através de um imenso rol bibliográfico e também trabalhos em nível de pós-graduação (dissertações e teses), sobretudo dos pesquisadores interessados em discutir a sistematização dos gêneros no ensino, de modo geral.

Como afirma Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é novo, mas hoje está na moda. Sua gênese estaria em Platão. No entanto, os elementos conceituais que dão base à vasta discussão no campo da linguagem sobre gêneros textuais ou discursivos, têm em Bakhtin (1997), Bronckart (1999), Swales (1990), Bhatia (1997) e Todorov (1983) um aporte teórico fundador e postula-se como um “empreendimento cada vez mais multidisciplinar” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Em cada qual, ressalvadas as diferenças conceituais e de campo, entende-se a definição de gênero como formas-padrão relativamente estáveis, determinadas socio-historicamente, que se apresentam como tal, através do cotidiano dos indivíduos. O repertório dos gêneros é infundável, e tais categorias sofrem constantes atualizações e transformações.

O pensamento sobre gêneros, tal qual se desenvolveu nas Ciências da Linguagem (mais particularmente nos estudos da Teoria da Enunciação, Teorias do Discurso e Linguística Textual), tem em Bakhtin sua origem, tendo em vista sua concepção de base discursivo-interacionista. No dizer de Baldo (2004), as ideias de Bakhtin sobre gênero têm sido “ponto de partida por grande parte dos estudos sobre gênero, dentro da Linguística, a partir das duas décadas finais do século passado, mesmo que, em alguns casos, seu nome não seja referido” (BALDO, 2004, p.2).

Sendo, para Bakhtin, o enunciado produto da interação social e as palavras como fruto das trocas sociais, os gêneros seriam, por isso, entidades diversas, produções de linguagem que podem assumir traços a princípio estáveis de enunciados, caracterizados por certo conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 1997).

A tendência, para o autor, é que a variedade de tais gêneros do discurso sejam inesgotáveis, dada a “variedade virtual da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p.280). Nesse contexto, seriam as condições sócio-históricas (a saber, tempo e espaço), bem como o

reconhecimento dos usuários dos gêneros e de suas intenções, fatores determinantes de tais gêneros. Também a situação de comunicação onde ocorre a enunciação, em práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, seriam centrais na definição da amplitude da ideia de gênero.

Assim, toma-se como pressuposto a ideia de que em uma dada situação de enunciação há sempre a situação de comunicação, em que se espera observar também a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante. O gênero é, nessa perspectiva, determinado pela instância discursiva e estaria presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica. Segundo Bakhtin, os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 1997, p.268).

Para Machado (2005), os gêneros discursivos bakhtinianos não levariam em conta a classificação das espécies, mas o processo dialógico que se efetiva nas práticas de comunicação. Nesse sentido Bakhtin elege dois tipos de gênero: os primários e os secundários, de natureza complementar. Os primeiros dizem respeito à comunicação do dia a dia, do estar no mundo. Os segundos caracterizam-se pela comunicação produzida por meio de “códigos culturais elaborados”, como a escrita, por exemplo. Seriam exemplos de secundários os romances, os textos jornalísticos, ensaios filosóficos. São “formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte e a política” (MACHADO, 2005, p.155).

Bakhtin (1997) proporrá a perspectiva do gênero discursivo apontando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como a gênese da estruturação dos gêneros. O autor assim salienta:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Bronckart (1999), por sua vez, tratará os gêneros discursivos como produtos da atividade de linguagem humana. Essas estruturas textuais socialmente compartilhadas, assim, conceituados em função de seus objetivos. Tendo Bakhtin como norte, o autor também trará a ideia dos gêneros como sequências moldáveis de acordo com a atividade linguística e

discursiva nas quais os interlocutores estejam inseridos. Os gêneros são, assim, potenciais ferramentas de linguagem a serem consideradas em seu contexto social.

Marchuschi (2008), inspirado em Bakhtin, atentará para o fato de que os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos, definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Para o autor, os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Em outra obra, Marcuschi (2010) reforça a perspectiva de que os gêneros discursivos (que o autor trata por “gêneros textuais”) são fenômenos de linguagem profundamente vinculados à vida cultural e social, mas que podem ser tratados como eventos textuais “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Nesse sentido, os gêneros são categorias que surgem, situam-se e integram-se de modo funcional às culturas em que se desenvolvem. Portanto, podem se caracterizar muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por traços formais e estruturais.

Sobre a natureza de um gênero, podemos destacar que eles se tornam “propriedades inalienáveis de textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas” (MARCUSCHI, 2008, p. 159). Atuam, assim, como entidades: dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

Por todas essas características, Marcuschi (2008) atenta para o fato de que os gêneros não podem ser categorizados em uma lista fechada, como se tivessem uma relação biunívoca com as formas textuais, sendo mais interessante pensá-los a partir do modo como se constituem e como circulam socialmente.

Apesar de os gêneros serem capazes de se imbricar e se interpenetrar (até para formar novos gêneros), Marcuschi (2008, p. 164) explica que alguns critérios ajudam a definir os gêneros:



- 1) A forma estrutural
- 2) O propósito comunicativo
- 3) O conteúdo
- 4) Os meios de transmissão
- 5) Os papéis dos interlocutores
- 6) O contexto situacional

Tais critérios podem atuar em conjunto e se sobreporem na identificação de um gênero. Há também, segundo o autor, a possibilidade de haver uma mistura de gêneros, em que um gênero assume a função de outro, a chamada “intergenericidade” (um dos exemplos de intergenericidade oferecido pelo autor é uma publicidade usando a linguagem e itens estruturais de uma bula de remédio).

### 3.2 Cibercultura e gêneros digitais

A internet está presente em nossa vida há mais de duas décadas. O mundo não foi mais o mesmo após o agigantamento da cultura digital, da sociedade em rede e da vida atravessada pela dinâmica do virtual.

Quando falamos em cibercultura, temos tanto a perspectiva da discursividade presente no ciberespaço, como de todo um modo social de viver em torno da tecnologia e da cultura digital. Na visão de Tapias (2006), por exemplo, ao tratarmos a expressão “cultura digital”, abordamos uma cultura que não anula a anterior (a cultura analógica), mas dá vez e voz a um conjunto de práticas e hábitos que potencializam a tecnologia digital, a qual modifica o *modus vivendi* contemporâneo, ampliando o rol do que se denomina “cibercultura”, concebida como uma complexa realidade que progressivamente vai se ampliando em forma de redes por todos os âmbitos da vida. A tecnologia modificou, portanto, nosso modo de estar no mundo, a forma como nos relacionarmos uns com os outros, o modo de aprender e de expressar a linguagem.

A cibercultura consolidou-se a partir de pelo menos três fases distintas: web 1.0, 2.0 e 3.0. Podemos dizer que a web 1.0 caracteriza-se por uma internet ainda amadora, precária, de conexão discada e com pouco adensamento de rede (poucos usuários utilizando a rede ainda, a maioria dos conteúdos nos mecanismos de busca em inglês). Típica dos anos 1990, trazia a internet como um novo mundo a se explorar, sem ainda deixar entrever a velocidade de banda

e sem pôr em perspectiva o potencial dos recursos multimídia (áudio, texto, vídeos, fotos, animações, gráficos, etc.). Pollock (2010) aponta a primeira geração como uma fase ligada aos anos de 1990 até 2000. Em sua conformação, as páginas eram estáticas e atualizadas ainda de forma rudimentar, pois não se usufruía das potencialidades de armazenamento de dados e informações. Nesse período, os usuários são apenas consumidores e não produtores de conteúdo.

A abertura e a colaboratividade, o aparecimento de mídias e redes sociais, marcaram o surgimento da web 2.0, além da chamada blogosfera, fenômeno que revolucionou a expressão discursiva na internet. Os anos que se seguem (2003-2013) constroem uma nova prática de linguagens na *web*, com o surgimento da banda larga, das práticas de compartilhamento de conteúdos, de metabuscadores mais robóticos e inteligentes como o *google* e com o agigantamento de *bits* (conteúdos virtualizados), o que modificou o modo de acessarmos e produzirmos informações. Ter o direito à palavra e poder expressar-se inicialmente através de *blogs* e depois das redes sociais (com mais expressão no caso brasileiro do *Orkut* e posteriormente do *Facebook*) tornou a internet um novo espaço de articulação de novos gêneros, de caráter mais interativo e imediatista, contribuindo para a era do *copyleft*<sup>4</sup> e de ampla contribuição de todos para todos.

A chamada web 3.0, momento atual da internet, é vista como uma fase de personalização e de customização dos conteúdos *on-line*. Também é nesse período que os grandes públicos passam a ter mais taticidade (uso do *finger touch*) com a portabilidade, direcionando para o uso dos dispositivos móveis, o que tem tornado *tablets* e celulares componentes essenciais para a conversação digital e virtualizada cotidiana.

Vive-se, nesse momento, igualmente, um entendimento ao mesmo tempo mais maduro e intuitivo do funcionamento das redes e mídias sociais digitais. O usuário se coloca de forma mais expressiva e personaliza suas áreas públicas, manifestando suas necessidades individuais e projetando, de forma criativa, uma imagem sobre si. Nesse âmbito, imagem e texto verbal alternam-se e mesclam-se na expressão do *self* e na consolidação de uma vitrine pessoal a cada rede formada e estruturada. Memes e *gifs* surgem com muita força nessa ambiência. Compartilhamentos de conteúdos, a exemplo de plataformas de *streaming* como o *YouTube*, ancoram também novos mecanismos de produção e disseminação de mensagens, seja na base textual, fotográfica, audiovisual ou outras hipermídias. No que tange à

---

<sup>4</sup> Copyleft é jargão de estudos em cibercultura e se opõe à ideia de copyright (direitos autorais). O termo, no site [www.significados.com](http://www.significados.com), é designado como “o direito de permissão de cópia de uma obra por outros usuários, dando a liberdade de copiar, modificar e redistribuir, exigindo que esse direito seja mantido em todas as versões modificadas”.

expressividade de gêneros discursivos, forjados e ampliados no seio dessas mudanças, devemos considerar tanto a possibilidade de mutação de categoriais de base analógica, como o surgimento de novas modalidades de comunicação não só pensando nos falantes, mas entre os atuais usuários da rede (por exemplo, por meio do internetês<sup>5</sup>).

Marcuschi (2005) já apontava a realidade complexa dos gêneros presentes na esfera digital. O autor explica serem os gêneros emergentes da tecnologia de uma natureza relativamente variada, tendo a maioria deles versões similares em outros ambientes analógicos, tanto na oralidade como na escrita. Para o autor, tais gêneros passaram por um processo de consolidação e, de certo, já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social, justamente pelo fato de os ambientes virtuais serem extremamente dinâmicos e versáteis. Em alguma medida, para o pesquisador, a existência desses gêneros sacraliza a escrita eletrônica.

Se pensarmos nos gêneros analógicos “carta”, “bilhete”, “recado”, por exemplo, vemos suas variações expressas na linguagem digital, desde o surgimento do correio eletrônico (em 1993 – o *e-mail*) até o uso desses gêneros nos grupos de *Whatsapp*, postagens em *blogs* e no *Facebook*, cartas orais expressas em vídeos e veiculadas em plataformas de *streaming* como o *YouTube*, entre outras possibilidades.

Os falantes contemporâneos parecem estar cada vez mais letrados digitalmente. Ribeiro (2006, *apud* LOBO-SOUSA, ARAÚJO e PINHEIRO, 2009) define o letramento digital como o domínio de textos feitos no e para o computador, deixando implícito que quem consegue digitar ou ler um texto produzido por um processador de texto é letrado digital. O conceito evoluiu também para a capacidade de passear pelo ciberespaço e utilizar as potencialidades de linguagens e plataformas que ali circulam. Em Buzato (2003, *apud* LOBO-SOUSA, ARAÚJO & PINHEIRO, 2009) tem-se, por exemplo, uma noção mais abrangente. O letramento digital designaria todo conhecimento necessário para práticas mediadas pelos equipamentos eletrônicos do mundo contemporâneo, o que abrange a capacidade de produzir sentido a partir de textos multissemióticos, de localizar, filtrar e avaliar informações e conhecimento das “normas” que regem a comunicação mediada por computador. O contato com dispositivos tecnológicos é cada vez mais precoce e induz o indivíduo contemporâneo, quase que obrigatoriamente, a procurar saber interagir ativamente

---

<sup>5</sup> O internetês, segundo Rajagopalan (2013), define-se como a linguagem ou linguajar que os internautas estão espalhando pelo mundo. Seria algo sintomático dos tempos em que vivemos, marcados pela facilidade da comunicação e a espontaneidade e laconismo nas formas de transmitir mensagens. Por vezes, o internetês utiliza uma escrita reduzida e “truncada” que pode tentar se aproximar da estrutura da fala.

com as novas linguagens digitais: por vezes fragmentadas, efêmeras e interativas. Assim, os gêneros digitais apresentam especificidades, como observa Pinheiro (2010):

(...) os gêneros emergentes dessa nova tecnologia digital se portam de maneira diferente, primeiramente porque o surgimento dos gêneros digitais pode ser considerado como o resultado de novas necessidades de interação verbal nesses contextos digitais. (PINHEIRO, 2010, p. 52)

No bojo da configuração das novas textualidades trazidas pela cibercultura e a emergência de novos letramentos, tem-se também como premissa o desenvolvimento de novos mecanismos de leitura e escrita, tendo como base o hipertexto, a estética hipertextual e a hipertextualidade. Diferenciá-los é de fundamental importância para entendermos os modos como os gêneros digitais se desenvolveram nesse âmbito.

O hipertexto apresenta uma fluidez diferente do texto. Gomes (2011) explica ser o hipertexto como um texto de natureza virtual exclusivamente, que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links* podem ser palavras ou imagens, ícones, vídeos (hipermídias) e remetem o leitor a outros textos. Portanto, a natureza do hipertexto é remissiva. Nesses caminhos novos produzidos, o leitor faz percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos. O leitor também, *a priori*, tem certa autonomia para escolher que percursos do olhar seguir, dentro da espacialidade de uma dada página para leitura. Diferentemente do texto monolítico ou linear, no hipertexto, a leitura se dá de modo vertical, quebrando a perspectiva horizontalizada da leitura do texto impresso ou em outro suporte linear.

De acordo com Nojosa (2007), é possível pensarmos o hipertexto como uma linguagem híbrida capaz de se revigorar a partir da “superação dicotômica dos interesses da tradição da oralidade e da escrita” (NOJOSA, 2007, p. 69).

Em outra obra, Gomes (2010) explica que o hipertexto é por natureza essencial intertextual, na medida em que possibilita um acesso a inúmeros textos através dos *links*. Aprendemos, assim, a lidar com uma nova lógica espacial ao tratar dos textos digitais. Seja pela relação com o *mouse* ou com o *finger touch*, estabelecemos novos nexos de leitura, desenvolvendo, potencialmente, um rompimento com a lógica da leitura linear e monolítica somente.

A estética hipertextual organiza o que se chama de *design* de interface<sup>6</sup>, propondo novas zonas ópticas visuais para o leitor e um modo peculiar de embrenhar-se pela leitura. Segundo Wandelli (2000, *apud* NIETZEL, 2002, p. 6), a estética hipertextual é “caracterizada pela combinação dos princípios de fragmentariedade, interatividade, movimento, interconectividade, heterogeneidade, descentramento, não se reduz[indo] ao aparato tecnológico, mas opera[ndo] junto com ele”. O primeiro modelo de *design* de interface, forjado na internet dos anos 90, trazia modelos de página/ sítios baseados num modo de organização próprio. Nele, as leituras se produziam tendo com base um *menu* vertical à esquerda, fotos no centro da página, marcas e propagandas acima e a barra de rolagem do lado direito promovendo a leitura vertical.

Esse *design* foi ganhando novos contornos e linguagens de programação, mas trouxe ao leitor outra inscrição de leitura, capaz de compor uma certa regularidade para leitura sobretudo em computadores de mesa e portáteis.

Os celulares e *smartphones* deram novas configurações a essa estética hipertextual, promovendo novos ciclos de leitura. Com a informação concentrada na palma da mão, com prioridade para o toque na tela (*touch screen*), os dispositivos móveis reodernaram o ciberespaço em composições de leituras mais fragmentadas e rápidas.

Já a hipertextualidade abrange outras conotações. Os letramentos hipertextuais desenvolvem-se, assim, no seio de uma nova forma de ler não-linear e a pretexto da consolidação do hipertexto como modo de processamento e organização textual. Nesse sentido, colocam-se em vigor novas gramaticalidades, novos modos de nos situarmos em práticas escritas e de leitura, mobilizando um novo estatuto para a enunciação digital.

Lobo-Sousa, Araújo e Pinheiro (2009) apontam que esse processo de letramento digital tecnológico ancora-se, sobremaneira, não no hipertexto, mas na hipertextualidade. A hipertextualidade pode ser pensada como a própria “enunciação digital”, segundo os autores. Os hipertextos são, assim, uma parte da hipertextualidade.

Nesse sentido, podemos pressupor que os gêneros digitais, de modo geral, ancoram-se num modo de organização pautado na hipertextualidade e podem ou não se utilizar do hipertexto como modo de concretização de sua natureza. Da mesma forma, situam-se numa organização espacial e visual necessariamente oriunda da estética hipertextual (mesmo que o gênero circule em redes sociais, plataformas de *streaming*, aplicativos, etc.).

---

<sup>6</sup> O termo “design de interface”, de acordo com Neves (2006), pauta-se pelo agrupamento das informações textuais com as informações visuais apresentadas numa dada peça visual/ digital. É um campo de estudos em expansão, assim como o “design gráfico” e “design editorial”. A interface seria, assim, uma superfície de contato visual do usuário com os sites, programas, aplicativos, etc.

Por exemplo, o gênero meme, foco dessa pesquisa, é frequente em redes sociais e tem ampla utilização em espaços como o *Facebook*. O *Facebook* trabalha com recursos hipertextuais específicos para sua organização (por exemplo, clicamos em *links* diversos para acessarmos partes diferentes de nossa página pessoal ou outras, e a organização prima por *menus* estruturais que direcionam para a página pessoal, linha do tempo, grupos, ou para a barra de rolamento da rede), insere-se numa estética hipertextual própria (as páginas pessoais e *fanpages*) e consolida-se dentro de uma ampla hipertextualidade. Se o meme é procurado em mecanismos de busca como o *google image*, se ele circula em conversadores instantâneos como o *Whats App*, ou em redes como o Instagram ou *Twitter*, terá modos de apresentação distintos, dadas as finalidades de cada linguagem e plataforma.

### 3.3 Gêneros digitais e ensino

O surgimento de gêneros digitais na sociedade pós-moderna fez com que as instituições de ensino e pensadores em Educação ponderassem sobre a necessidade da inclusão digital em todas as áreas do conhecimento, tanto no âmbito universitário quanto na Educação Básica.

OS PCN para o ciclo de ensino básico explicitam, de forma contundente, a importância do estudo dos gêneros em ambiente escolar: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Sabemos que o trabalho com o Letramento em Língua Portuguesa deve se preocupar com a entidade “texto” de forma ampla, como as suas manifestações e acepções orais, escritas, e imagéticas. Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa deve se interessar pelo trabalho com a leitura e com a produção de toda espécie de gênero textual.

Belloni (2001) ponderou que, nas escolas do século XXI, “talvez sejamos os mesmos educadores, mas os nossos alunos já não são os mesmos” (BELLONI, 2001, p. 09). É preciso, assim, que a escola se atualize e que o comportamento conservador de resistência dê lugar à aceitação de que hoje a vida social, profissional e até acadêmica circulam em torno de outras metas e expectativas.

O ensino-aprendizagem dos gêneros digitais é tão relevante quanto a apropriação dos gêneros discursivos analógicos para a formação de estudantes de Ensino Fundamental, uma vez que aprender/saber produzir e interpretar textos de qualquer natureza é concomitantemente aprender/saber a utilizar língua e outras linguagens de forma cada vez mais consciente.

Da mesma forma, reforça Marcuschi (2005), a respeito de qualquer novo gênero que seja fruto das interações sociais:

(...) o conhecimento textual é de suma importância tanto para quem precisa produzir quanto para quem precisa interpretar um texto. Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento de funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão (MARCUSCHI, 2005, p.32-33).

Ainda para salientar o fato de que os documentos oficiais, embora ainda não atualizados, já ponderavam sobre a importância dos gêneros digitais no cotidiano, citamos fragmentos dos PCNEM:

(...) as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar (...) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (...) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. (BRASIL, 2000, p.11-13)

Sabemos que os PCN/PCNEM não são atualizados há anos; entretanto, eles demonstram, nos trechos expostos, considerar importante o uso das novas tecnologias no ensino. Por essa via de raciocínio, conclui-se que a inserção de gêneros digitais faz-se necessária no ambiente escolar. A essa conclusão se soma o fato de que os gêneros digitais apresentam muitas semelhanças com os gêneros textuais já trabalhados tradicionalmente em sala de aula, mas lhes acrescem informações e comportamentos inesperados, seja na modalidade formal ou informal.

Marchuschi (2004, p.14) discorre sobre três características relevantes para a análise dos gêneros digitais: 1) seu grande desenvolvimento e uso cada vez mais generalizado; 2) suas peculiaridades formais e funcionais, apesar de terem semelhanças com outros gêneros prévios; 3) a possibilidade de, através dos gêneros digitais que surgem, se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a escrita e com a oralidade.

A internet e as novas plataformas digitais vêm contribuindo para que as informações e expressões estéticas sejam veiculadas de formas variadas, sendo operacionalizadas com textos escritos, sons, fotos, vídeos, em muitos casos, de forma concomitante. Os gêneros discursivos trazidos para o campo digital sofreram diversas alterações, adaptações e transformações, como o uso de *links*, hipermídia, aproveitamento de infográfico, recortes de imagens e vídeos, encurtamento de textos, entre outras.

Devido à complexidade da cibercultura nas relações humanas interpessoais e o cada vez mais exigido domínio dos aportes tecnológicos, entendemos como imprescindível um olhar, uma atenção e um trabalho docente voltado para o estudo e para a prática de gêneros digitais por uma atualização da escola e por uma necessidade da sociedade contemporânea.

Por tudo o que foi exposto, claro é que o trabalho com gêneros digitais auxilia todo e qualquer alunado a familiarizar-se com a esfera digital, portanto a desenvolver competências ligadas ao próprio letramento nessa esfera, como exposto a seguir.

O advento do letramento digital terá como matriz pelo menos duas competências: 1) a do alunado utilizar da linguagem computacional para desempenhar leitura e escrita de base digital (em oposição à manuscrita ou analógica). Isso significa amigar-se com o computador em todas as suas modalidades (de mesa ou portáteis), bem como com programas/*softwares*, linguagens de edição textual e visual, capacidade de produzir arquivamento/ memória digital, utilizar minimamente, portanto, a estrutura telemática; 2) do alunado navegar pelo ciberespaço, em seu atual estágio cultural, com foco no desenvolvimento de habilidades para realizar pesquisas profícuas em motores de busca, ter destreza de comunicação em redes sociais, inteirar-se de novos gêneros, linguagens e plataformas que circundam esse atual momento, utilizar *emails*, fóruns, *chats*, conversadores instantâneos, fazer uso, portanto, da rede e da internet para os mais diversos fins (comunicação pessoal, grupal, etc.), explorando ao máximo as potencialidades atualmente oferecidas.



## 4 MEMES COMO GÊNEROS DIGITAIS

### 4.1 Sobre os memes: reflexões iniciais

Segundo aponta Martino (2015), o termo “meme” foi utilizado pela primeira vez pelo etologista e biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins, em 1976, em seu livro *O gene egoísta*. O meme, para o cientista, seria uma unidade informativa cerebral transmitida e multiplicada por repetição e recombinação, o que resultaria no que conhecemos como padrões culturais. A palavra foi inspirada pela expressão não científica do grego *mimeme* (aquilo que pode ser imitado) e trabalhada no sentido a fazer lembrar o termo gene (gene/meme).

Dawkins (2007) explicou o meme cultural tentando aludir sobre o gene biológico. Ambos são invíveis, transmitidos e recombinações de pessoas para pessoas por meio de repetições e recombinações, além disso, podem sofrer transformações influenciadas pelos contextos.

Na perspectiva de Dawkins (2007), imagens, sons, gestos, palavras, melodias, vestimentas, crenças são disseminados na sociedade por meio de memes agindo no invisível, na costura das relações humanas.

Quando pensamos na linguagem da internet, o termo apresenta outras proporções. Os memes são textos verbais e não-verbais de toda sorte de natureza que, por consequência de um determinado contexto, ganham alto nível de divulgação digital (tendem a viralizar-se).

Nas redes sociais, são reconhecidos popularmente como memes os textos bem humorados e irônicos a respeito de um assunto tratado como atual. Estes textos costumam conciliar imagens estáticas ou em movimentos repetitivos e textos escritos.

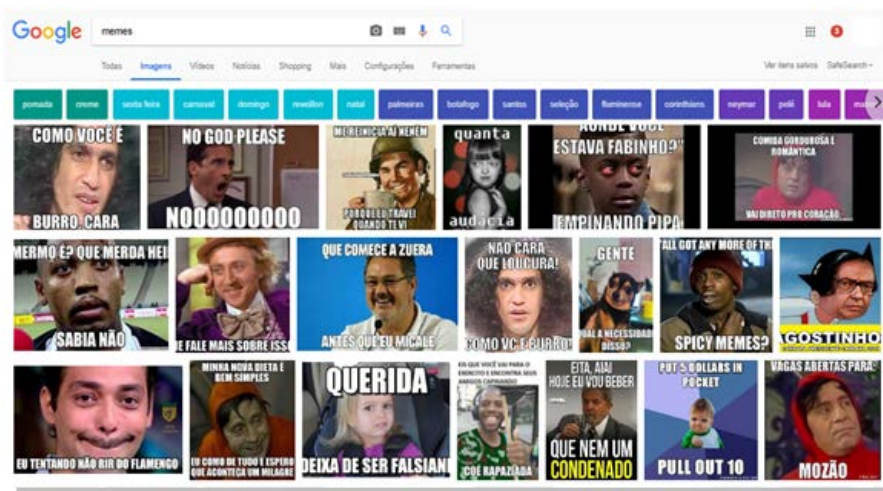
Trata-se, em linhas gerais portanto, de uma imagem com uma frase de impacto (primeira aparição do meme), que, em seu pano de fundo, carregam um certo consenso social, através de elementos sócio-culturais compartilhados, tendo como recurso central o humor. Um meme, para se materializar como tal, tem ainda o fator “viralização” em seu bojo – sua natureza é percorrer a rede, através de múltiplos compartilhamentos: portanto, em sua constituição como mensagem baseada em uma dupla semiose (imagem + palavra), é preciso haver uma “natureza comaprtilhável”.

Os memes também possuem características singulares quanto à sua função social. Apresentam-se geralmente, pela via do humor, com discursos explícitos ou subentendidos de

protesto, crítica social, reforços identitários, etc. Como gêneros discursivos/ textuais apresentam traços composicionais e estruturas estabilizadoras, que serão reveladas ao longo de todo esse capítulo.

A imagem abaixo apresenta um breve rastreamento no metabuscador google com o termo “meme”, tal como o próprio ciberespaço o concebe:

Figura 1 - O termo “meme” no google – 17/01/2018



Fonte: Google

Na busca realizada em perspectiva folksonômica<sup>7</sup>, destacam-se no campo de pesquisa “imagem” exatamente a estrutura composicional descrita anteriormente = imagem + texto. É a primeira referência para o gênero “meme”, a partir de sua expressão na internet.

Nessa mesma pesquisa, o google apontou “aproximadamente 188 milhões de resultados para o termo. O interesse dos internautas pelo gênero meme parece, assim, ser bastante expressivo (tanto pela leitura quanto pela produção), não só pelos números apresentados, mas por se tratar de um texto rápido e econômico, que apresenta, ao mesmo tempo, alto nível de complexidade e de contextualização, já que o leitor deve conhecer o contexto originário do meme e conseguir desvendar rapidamente as intervenções que produziram a perspectiva do humor que ele carrega.

O meme, como signo cultural, costuma ainda ser reconhecido por tratar de aspectos da vida cotidiana de diferentes grupos de pessoas (em diferentes redes de sociabilidade), por esse motivo pode vir a proporcionar uma certa sensação de laço, cumplicidade e de pertencimento cultural entre os usuários que o compartilham.

<sup>7</sup> A folksonomia na web é o princípio de organização de conteúdos em nuvens de tags textuais ou imagens. Isso quer dizer que o que aparece primeiro em uma pesquisa é indexado conformes os usos e atributos mais recorrentes entre os usuários da rede.

Martino (2015) alerta para o fato de que não devemos confundir memes com virais. Virais são conteúdos originais reproduzidos diversas vezes sem modificações alguma. Memes, por sua vez, são sempre releituras de uma situação ou de texto original (pode ser um viral), que “evoluem” e transformam-se, inclusive, em novas versões de si, imitações, paródias, reelaborações e recontextualizações.

A leitura ou produção de um meme requer muitas vezes uma certa experiência e interação com o assunto abordado. Destacamos ainda que o mesmo leitor que recebe a informação primária ou um meme pode também se apropriar dos dois eventos e transformá-los em um novo meme a ser viralizado ou desdobrá-los em hipermemes (memes disseminados em várias plataformas digitais), em alusão à noção de hipertextos, tratados anteriormente.

#### 4.2 Características dos memes

Recuero (2009) é uma das primeiras autoras a tratar da temática dos memes, nas teorias de cibercultura. Na obra *Redes Sociais*, a pesquisadora explica que os memes são elementos potencializados pela rede social e parte da dinâmica social desses ambientes. A partir da metáfora do gene/ meme, proposta por Dawkins, tem-se como premissa as proposições darwinianas de que um meme também pode aportar três características: mutação (ou variação), hereditariedade (ou retenção) e seleção natural.

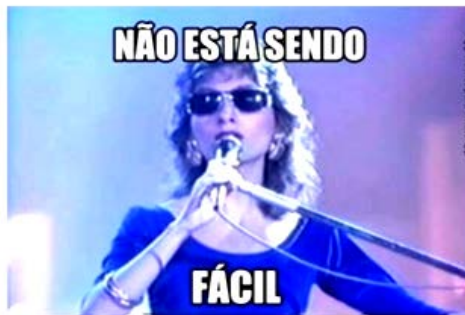
No que tange à capacidade de mutação, tem-se a premissa de que uma determinada história nunca será contada exatamente do mesmo modo. Tais variações são capazes de gerar mudanças com o passar do tempo. A retenção tem relação com a permanência do meme no que Recuero chama de “caldo cultural” (RECUERO, 2009, p.122). A hereditariedade se dá pela remanescência de ideias de outros processos sociais e de linguagem presentes na composição dos memes. A seleção, por sua vez, diz respeito à capacidade de um meme de chamar mais a atenção do que outro, permanecendo mais e sendo mais copiado, enquanto outros não são lembrados.

Nesse sentido, Blackmore (1999, *apud* RECUERO, 2009) apresenta três características para a permanência e circularidade dos memes: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade das cópias. A primeira característica, longevidade, diz respeito à potencialidade de um meme de permanecer no tempo (no caso das redes sociais, ter uma viralização tal que o faça ser visto aparecer com bastante frequência, de tempos em tempos). Como exemplo,

citamos o caso do meme “Não está sendo fácil” (Figura 2) que utiliza a foto da cantora Kátia Garcia Oliveira (Figura 3), como fundo. A intérprete em questão, cega e símbolo da música brega dos anos 70/80, teve nesse mote textual um *hit* de sucesso, através da música “Qualquer jeito”, escrita por Roberto Carlos e Erasmo Carlos.

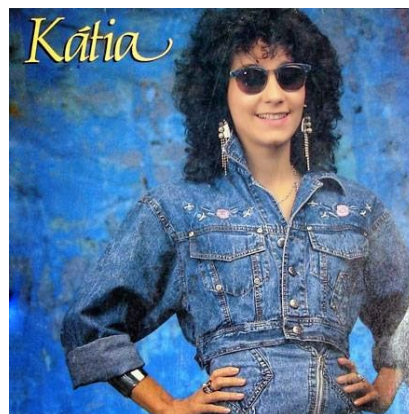
Figura 2 - “Não está sendo fácil”

mais uma semana levantando  
cedo neste frio e tendo que  
conviver em sociedade



Fonte: Facebook

Figura 3 - Cantora Kátia Garcia Oliveira



Fonte: Capa de disco da cantora (anos 80)

Figura 4 - Meme “Me solta, miga”



Fonte: Facebook

A fecundidade é a capacidade que um “meme” tem de gerar cópias. Então, pelo recurso muitas vezes da paródia, a frase de efeito ou a imagem podem ser ressemantizados para atender à mesma referência do meme inicial. Um bom exemplo é o caso do meme “Me solta, miga” (Figura 4). A inspiração do meme é um quadro do estilo Neoclássico de Adolphe William Bouguereau, no qual uma mulher semi-nua segura os braços de um anjo (Figura 5). No meme, o anjo é substituído por um extraterrestre.

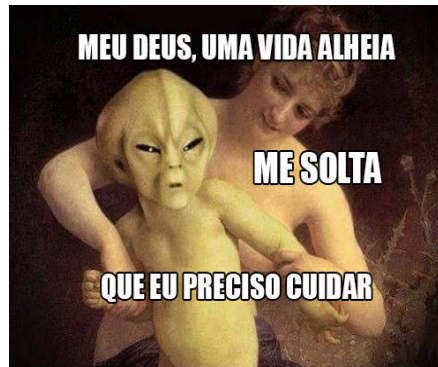
Figura 5 - Quadro de Adolphe W. Bouguereau



Fonte: Facebook

O processo de fecundidade estabelece-se com a possibilidade da imagem-base, por exemplo, ajudar na criação de outros memes, como mostram as figuras 6 e 7. Nesse caso, mantém-se tanto a base imagética do meme quanto o bordão “me solta” e postulam-se novas digressões a partir disso.

Figura 6 - Criação de novo meme (1)



Fonte: *Facebook*

Figura 7 - Criação de novo meme (2)

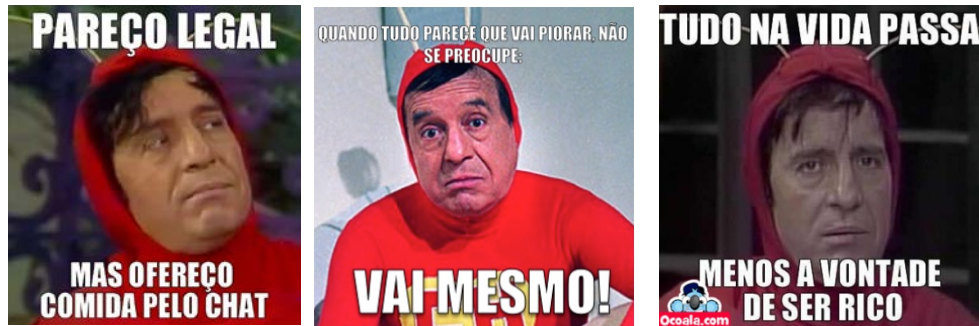


Fonte: *Facebook*

Por fim, a fidelidade perfaz-se como a capacidade que um meme tem de gerar cópias com maior semelhança ao meme original. Isso não significa que haja a reprodução fiel da ideia original, mas elementos que permanecem no ciclo de repetição. Repetir e recriar, inclusive, constituem parte essencial do meme. Como exemplo notório dessa possibilidade, além do caso anterior, que por apresentar ampla fecundidade estabelece perspectivas de fidelização à ideia original, há processos de construção dos memes que são notoriamente casos de cópias por semelhança. Os memes que utilizam o personagem do “Chapolin”, eternizado no imaginário social infantil, são exemplos contundentes desse caso, pois mantém o rosto do personagem como um conselheiro para toda sorte de

observação. A figura 8 mostra que o princípio permanece, apesar dos textos e das imagens serem diferentes.

Figura 8 - Memes com uso da imagem de Chapolin



Fonte: Facebook

#### 4.3 Tipos de memes

Há muitos tipos de meme circulando nas redes, na modalidade estática, em forma de *giff* ou mesmo em vídeo. No entanto, neste trabalho, procurei me ater aos memes estáticos compostos por imagem pura ou, em muitos casos, por imagem e texto. Pesquisei durante bastante tempo memes interessantes para aplicar em sala de aula e percebi que é possível fazer uma breve categorização dos memes, já que apresentam características que se repetem, embora nem sempre se repitam as imagens e os conteúdos. A identificação dos tipos de meme foi muito relevante tanto para evidenciar para os alunos na hora da oficina e ter uma dimensão mais ampla da leitura global dos memes, como para orientar os estudantes em suas produções.

A tipologia simplificada exposta a seguir é fruto de uma observação pessoal, pois não encontrei literatura que fizesse essa categorização.

4.3.1 Memes que repetem imagens de personagens ou personalidades, entretanto tratam dos mais diversos assuntos que couberem na expressão facial do personagem

Figura 9 - Memes que repetem imagens



Fonte: Google

4.3.2 Memes que interagem com notícias bizarras veiculadas em algum site jornalístico de grande visibilidade

Figura 10 - Memes que interagem com notícias bizarras



Fonte: Google



#### 4.3.3 Memes em quadrinhos

Figura 11 - Memes em quadrinhos



Fonte: Google

#### 4.3.4 Memes comparativos, com imagens de base de origens diversas

Figura 12 - Memes comparativos



Fonte: Google

#### 4.3.5 Meme efêmero e viral

O meme efêmero e viral é criado por motivações diversas: notícias de grandes proporções, um episódio de série ou novela que caiu no gosto popular, etc. Esse tipo de meme viraliza de tal forma que a maioria dos usuários passam a reconhecer sem grandes problemas

as referências do meme, no entanto, é um tipo de meme efêmero, pois costuma durar apenas no período em que o fato de referência está em alta. Um exemplo disso é o conjunto de memes produzidos em torno de um notícia que ficou conhecida como “Senhora?”.

Figura 13 - imagem retirada da reportagem sobre funcionários fantasmas



Fonte: Google

Em 28 de setembro de 2015, a TV Anhanguera, filiada da Rede Globo em Goiás, publicou uma matéria televisiva sobre funcionários fantasmas que recebiam entre R\$2.000,00 a R\$10.000,00 da Assembleia Legislativa de Goiás sem trabalhar. Na reportagem, uma mulher é flagrada batendo o ponto e indo embora dois dias seguidos. Ao ser entrevistada é questionada sobre esse fato e sai correndo no meio da entrevista, buscando apurar os fatos, a jornalista corre atrás da entrevistada utilizando o que hoje é considerado um bordão nos memes “senhora?”.

Figura 14 - Meme baseado na reportagem “Senhora” (1)



Fonte: Google

Figura 15 - Meme baseado na reportagem “Senhora” (2)



Fonte: Google

#### 4.3.6 Meme efêmero que interage com frases expostas nas redes sociais

Este tipo de meme é produzido a partir de frases escritas por usuários nas redes a respeito de situações cotidianas, viraliza e em seguida sai de circulação. Mas pode voltar à circulação se houver ligação com o que estiver acontecendo no momento.

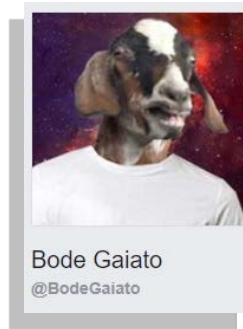
Figura 16 - Memes efêmeros



Fonte: Google

#### 4.3.7 Meme com personagem próprio, só existente enquanto meme. Exemplo Bode Gaiato

Figura 17 - Foto de perfil do personagem Bode Gaiato



Fonte: Facebook

Criado em 2013 pelo pernambucano de Caruaru, Bruno Melo - por isso apresentá-lo tornou-se ainda mais relevante para o processo de leitura. Na página do facebook *Bode Gaiato*, os memes apresentam situações cotidianas na figura bem humorada de um bode nordestino. Foi interessante salientar aos estudantes que o inusitado da página é que trata-se de memes absolutamente originais em nível verbal e não verbal, pois são elaborados a partir de processo criativo por meio de manipulação de imagens, por Photoshop ou outro programa de igual funcionalidade. Saber desse dado, é interessante para que o aluno saiba que as possibilidades de produção de memes são um tanto quanto variadas e dependem apenas de criatividade.

Figura 18 - Meme do Bode Gaiato



Fonte: Facebook

Há uma infinidade de memes produzidos a partir da ideia de bodes personagens. Tratam de diversos temas: falta de dinheiro, preconceitos em geral, padrão de beleza,

expectativas amorosas, etc. Assim, mesmo sendo engraçado, memes tratam de temas sérios, acabam revelando desigualdades.

#### 4.3.8. Memes construídos a partir de trocadilho

Figura 19 - Memes com trocadilhos



Fonte: Google

#### 4.3.9 Memes com imagens contextuais

Figura 20 - Meme contextual (1)



Fonte: Google

Trata-se de memes específicos a respeito de um lugar e de uma cultura, tanto que apenas quem pertence ou conhece o local, seus costumes e desafios, entenderá o texto por completo.

Figura 21 - Meme contextual (2)

**Quando você mora no rio de janeiro  
e esquece que ta fazendo pipoca.**



Fonte: Google

O meme acima fala a respeito de tiroteios recorrentes no Rio de Janeiro e do quanto as pessoas andam atentas ao fato. Para causar humor, fala-se em barulho de pipoca como forma de mostrar o quão tenso é viver num ambiente inseguro, com constantes confrontos de bandidos com policiais.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 A pesquisa do tipo intervenção e a sequência didática

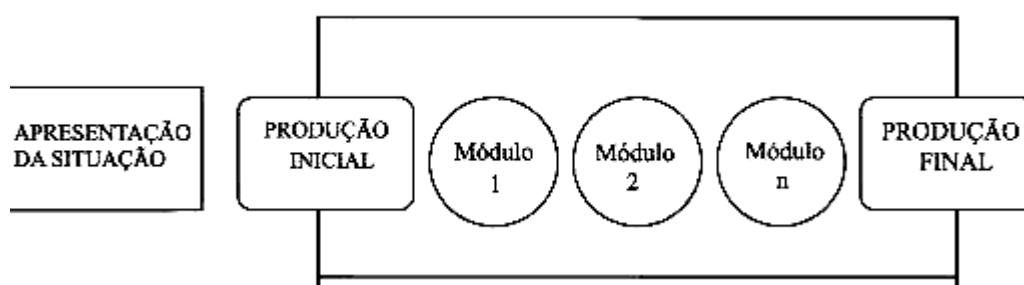
A intervenção pedagógica foi realizada através de uma sequência didática, com uma apresentação do gênero meme, proposta de produção inicial, alguns módulos de atividades e produção final.

A Sequência Didática (SD) é um conjunto de atividades organizadas, de forma sistemática, para desenvolver um dado gênero textual oral e escrito, com mais proficiência. É sua finalidade auxiliar o alunado a utilizar um determinado gênero de forma adequada em uma dada situação de comunicação. O trabalho, assim, gira em torno de gêneros pouco dominados ou conhecidos pelos alunos, aqueles que podem ser tratados de forma mais aprofundada.

O procedimento leva em conta o fato de que os textos, quais forem, são produzidos em situações diferentes, mas apresentando certas regularidades, o que caracterizaria os textos como “gêneros”, como vimos anteriormente.

Nos princípios elencados pelos autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010, p. 81-108), a SD estrutura-se da seguinte forma:

Figura 22 - Esquema da sequencia didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010, p. 83)

Na “APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO”, o professor pode dar ao aluno o maior número de informações referentes à atividade a ser desenvolvida. Tem-se como referência o momento em que uma dada turma construirá uma representação de uma SITUAÇÃO DE

COMUNICAÇÃO<sup>8</sup> e de uma ATIVIDADE DE LINGUAGEM que será apresentada para ser executada.

Na sequência didática destacam-se duas dimensões: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Na primeira dimensão tem-se um “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” a ser proposto para os alunos. O professor deve explicitar claramente ao alunado a proposta do estudo e escrita de um dado gênero, tendo em conta a situação de comunicação para a qual irão desenvolver a produção. Algumas perguntas se tornam essenciais nesse contexto: a) *Qual será o gênero abordado?* (natureza); b) *A quem se deve dirigir a produção?* (público leitor); c) *Que forma assumirá a produção?* (em que suporte e linguagem) e d) *Quem participará da produção?* (os envolvidos).

Tem-se como atividade central, portanto, nessa primeira etapa, a definição da proposta. Cabe ao professor sugerir o destinatário do texto a ser produzido, demonstrar a estrutura estabilizadora do gênero a ser desenvolvido (seguindo os princípios bakhtinianos da construção composicional, o estilo e conteúdo temático), dar a saber o suporte onde irá circular a produção, além do tipo de conteúdo e finalidade discursiva da produção em si.

Na segunda dimensão, o foco é no conteúdo. É o momento em que se fornecem subsídios conceituais, ferramentas para a produção textual. Os autores salientam que, nessa etapa, precisam ser dadas aos alunos as “informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ, e SCHNEUWLY, 2010, p. 85). A proposta é que as atividades sejam executadas como um projeto de classe.

Assim, na fase de produção inicial, tem-se o momento em que os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, em que o aluno experimenta o exercício da prática do gênero. Dolz e Schneuwly (2010) ressaltam o fato de que a produção inicial é fundamental como reguladora da SD. Para os alunos, funciona como um instrumento de aprendizado de forma concreta, esclarecedora. Para os docentes, a SD permite verificar, na correção, as falhas, brechas, desvios, incompreensões, compreensões adquiridas no exercício em si. Os autores

---

<sup>8</sup> Não fica clara na bibliografia citada qual a noção de “situação de comunicação” (SC) escolhida para fins de análise, dada a polissemia do termo, presente em diversas correntes teóricas. Propomos assim identificar esse conceito, portanto, à luz de Charaudeau & Mangueneau (2008). No “Dicionário de Análise do Discurso” uma situação de comunicação refere-se ao conjunto de condições que “organizam a emissão de um ato de linguagem” (op.cit., 2004: 450). A situação em questão permite, a grosso modo, oferecer um certo número de dados que desempenhem o papel de “instruções situacionais”, sem as quais haveria risco de mal-entendidos ou de incompreensão. Muitas vezes o termo é confundido com a ideia de contexto. A princípio, o contexto poderia ser atrelado às condições internas da enunciação enquanto que a SC pode revelar as condições externas (é um modo de desambiguar os dois conceitos).



asseveram, por isso, ser esse momento uma fase privilegiada de observação. Pode levar o docente a refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de modo mais preciso. É o que chamam de “por em prática um processo de avaliação formativa” (DOLZ, e SCHNEUWLY, 2010, p. 33).

Já na etapa dos módulos é possível ao professor trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e, assim, oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para superar as inabilidades de execução. Nesse momento, podem ser utilizados exercícios para ajudar a contornar/dirimir/solucionar os problemas encontrados. Prioriza-se aqui a utilização de um arsenal de exercícios que relacionem leitura e escrita. O que se tem como foco central é: 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes; 2) Variar as atividades e exercícios; 3) Capitalizar as aquisições.

No primeiro caso, os autores apresentam 4 níveis de produção de textos. No primeiro nível, chamado “representação da situação de comunicação”, o aluno precisa identificar com mais precisão o destinatário do texto, seu papel como autor/ enunciador e qual seria o gênero, isso tudo ajuda a reconhecer a situação de comunicação ensejada. No segundo nível, “elaboração dos conteúdos”, o aluno precisa ter acesso a técnicas que o ajudem a construir o conteúdo, pautando-se pelo referente, pelo tema e sua natureza. No terceiro nível, “planejamento do texto”, tem-se a premissa estruturante, as categorias estabilizadoras do gênero, como base de produção. No quarto nível, “realização do texto”, os alunos precisam escolher os meios de linguagem mais eficazes para a realização da produção. O campo vocabular lexical mais adequado, os tempos verbais, as construções frásicas, os tipos de argumentos, etc.

No segundo caso, em cada módulo, pode-se montar uma estrutura diversificada, pautada em três grandes categorias: 1) Atividades de observação e análise de textos (trabalha-se com o inventário de exemplos do gênero que se quer desenvolver); 2) Tarefas simplificadas de produção de textos (trabalha-se parcialmente com aspectos textuais que envolvam o gênero) ; 3) Elaboração de uma linguagem comum (para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, etc.).

No terceiro caso, tem-se como caminho levar o aluno a entender a natureza do gênero e apreciar sua linguagem técnica, seu *modus operandi*. Os alunos desenvolvem assim seu conhecimento sobre o(s) gênero (s) estudado (s).

A última fase, de produção final, é a que se destina a dar ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. É, para os autores, o momento de investir as aprendizagens e realizar uma avaliação do tipo somativo.

A avaliação do tipo somativo utiliza uma síntese do que o aluno aprendeu nos módulos anteriores como instrumento de avaliação, ou seja, todas as técnicas e conhecimento adquiridos processualmente são avaliados na produção final.

## 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS

### 6.1 Descrição da pesquisa

Como eu estava sem uma turma de Ensino Fundamental, precisei trabalhar em uma turma cedida por uma colega professora que não pôde disponibilizar muito tempo, uma vez que isso prejudicaria o andamento de suas aulas regulares. Assim, o trabalho foi realizado na Turma de Correção de Fluxo de Ensino Fundamental II do Colégio Estadual José Bonifácio, localizado em Niterói (RJ).

Como não foi possível realizar um trabalho de longa duração, conforme se prevê em uma SD, organizei três encontros de três horas/aula em que puderam ser trabalhado alguns aspectos de leitura:

- 1) identificação do gênero textual meme,
- 2) estrutura do meme,
- 3) tipos mais populares de memes estáticos,
- 4) compreensão e interpretação;
- 5) identificação de alguns contextos dentro dos textos;
- 6) produção de memes;
- 7) avaliação crítica das oficinas por meio de diários produzidos ao final dos encontros.

#### 6.1.1 Descrição dos módulos

##### **Módulo 1 – Data 15/05/2018**

1. Coleta de dados por meio de questionário objetivo;
2. Logo de início, ao conhecer a turma, foi perguntado quais questões na escola deveriam constantemente ser alvo de discussão. Os alunos escolheram o problema do preconceito. Este foi o tema do último módulo;
3. Identificação do gênero meme;
4. Estrutura do gênero meme;
5. Tipos de memes;

6. Leitura de memes previamente selecionados;
7. Produção inicial de memes com base em assuntos gerais;
8. Registro das impressões da aula no que intitulamos “diário de meme”.

### **Módulo 2 – Data 16/05/2018**

1. Tematização de memes: assuntos locais ou cotidianos;
2. Leitura de memes com a mesma temática;
3. Produção de memes sobre assuntos locais e cotidianos, com imagens previamente selecionadas;
4. Registro das impressões da aula no diário de meme.

### **Módulo 3 – Data 22/05/2018**

1. Apresentação de vídeos sensíveis a questões de preconceitos dentro do ambiente escolar;
2. Leitura de memes produzidos com vistas a combater preconceitos;
3. Produção de memes em combate a diversos tipos de preconceitos;
4. Registro das impressões da aula no diário de meme.

## **6.2. O contexto de pesquisa**

### **6.2.1 Sobre a escola**

A escola em que foi feita a intervenção de pesquisa se chama Colégio Estadual José Bonifácio, localizada no bairro do Fonseca, em Niterói – RJ.

Trata-se de um colégio de médio porte, com vinte e duas salas, uma biblioteca mediana, uma quadra grande, um laboratório de informática médio que está sendo reformado, uma sala de vídeo com capacidade de recepção de cinquenta a setenta estudantes, um espaço grande para apresentações teatrais e um refeitório de médio porte. A direção, a secretaria e a sala dos professores funcionam em espaços autônomos<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Pela pesquisa realizada, o colégio funciona há cerca de 100 anos. É provável que a escolha do nome da escola tenha sido baseada na importância histórica da figura de José Bonifácio, considerado o patrono da Independência

Ainda sobre o Colégio José Bonifácio, é importante ressaltar que, a partir de 2017, passou a oferecer escolaridade apenas no turno matutino, em que funcionam os ensinos fundamental e médio, divididos em 11 turmas. O corpo discente advém sobretudo das comunidades do entorno – Boa Vista e Sabão.

Assim como diversas escolas do Estado do Rio de Janeiro, o C.E. José Bonifácio apresenta dificuldades em seu funcionamento, por falta de investimentos em estrutura e mão-de-obra especializada. Tal fato, somado às desestruturas físicas e emocionais individuais, reverbera nas defasagens de aprendizado apresentadas pelos estudantes do colégio que, em sua maioria, deixam de apreender conteúdos basilares, o que acarreta em alguns casos na disfunção série/idade.

### 6.2.2 Turma de aplicação: Correção de fluxo de Ensino Fundamental

Há turmas de correção de fluxo em toda rede de Ensino Estadual, dependendo da demanda de cada colégio e disponibilidade de verba. O programa “Autonomia”, voltado à correção de fluxo no ensino fundamental, que ocorre na Rede Estadual desde 2009, consiste na tentativa de proporcionar a alunos que estejam com defasagem série/idade a oportunidade de recuperar conteúdos essenciais para serem reagrupados em grupos/séries mais adequados às suas idades.

No site da Seeduc<sup>10</sup>, é possível entender um pouco mais como funciona o Programa Autonomia:

“É um programa de aceleração de estudos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O projeto atende alunos com idades entre 13 e 17 anos que queiram concluir o Ensino Fundamental, e entre 17 e 20 anos que queiram fazer o Ensino Médio em menos tempo. O objetivo do programa é proporcionar a conclusão dos estudos de alunos com idade elevada em menos tempo, aliando recursos tecnológicos a uma metodologia de excelência. O Autonomia tem um professor para trabalhar todas as disciplinas. O programa tem duração de dois anos e está dividido em quatro módulos, um por semestre. O número de disciplinas por módulo é menor que o do ensino regular, o que facilita a aprendizagem do aluno. Nele, o conteúdo de cada disciplina é ensinado

---

do Brasil. Foi grande influência política sobre Dom Pedro I e outros membros que circundavam o Império, alguns maçons, outros pertencentes à outra sociedade secreta criada por Bonifácio. Somada a importância de José Bonifácio para a história social, a escolha do nome do colégio também pode ter se dado porque o patrono da Independência nasceu na cidade de Niterói, em 6 de abril de 1838.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602> Acessado em maio de 2018.

integralmente em um único módulo. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são desenvolvidas nos quatro módulos. As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, com a carga horária diária reduzida de quatro horas por dia. Os professores recebem formação específica’.

### 6.2.3 Descrição da turma

Os estudantes participantes das oficinas dessa pesquisa têm entre 13 e 17 anos (verificar abaixo a tabela com o quantitativo por idade) e apresentam atraso na fase escolar, devido a motivos diversos, de acordo com informações oferecidas pela escola: dificuldade de aprendizado, evasão e desinteresse escolar, enfermidades que causaram afastamentos, problemas pessoais e familiares, etc. A turma em questão é formada por estudantes com baixa estrutura socioeconômica, por isso os alunos apresentam dificuldades de concentração e certo déficit de expressão oral e escrita. Em decorrência das dificuldades, demonstram um possível desinteresse pelo conhecimento formal, sem entretanto termos tido tempo hábil para detectarmos os motivos.

Na divisão entre os participantes, detecta-se o seguinte quadro etário:

Tabela 1 - faixa etária dos participantes

<b>Idades</b>	<b>Quantitativo</b>
<b>13</b>	1 aluno
<b>14</b>	6 alunos
<b>15</b>	3 alunos
<b>16</b>	5 alunos
<b>17</b>	6 alunos
<b>Não declararam suas idades</b>	5 alunos

### 6.2.4 Descrição do local da aplicação da oficina

A sala de vídeo tem capacidade para receber entre 45 a 60 estudantes, tem ar condicionado, computador, projetor, som, lona de projeção, televisor, quadro negro. Há

apenas cadeiras sem mesas, entretanto, é um local razoavelmente confortável e é possível apoiar o caderno nas pernas, caso seja necessário o aluno copiar ou fazer anotações.

### 6.3 Instrumentos de levantamento de dados

Dentre as possibilidades de registro de informação e levantamento de dados em uma pesquisa qualitativa, esta investigação contou com o uso de questionário objetivo, perguntas orais ao longo das aulas e diários de pesquisa, com notas de campo e matérias produzidos pelos alunos.

O questionário objetivo, com perguntas e respostas pré-elaboradas, foi utilizado no primeiro contato com os alunos, com o objetivo de saber se os estudantes possuem aparelhos eletrônicos de comunicação virtual e/ou quais são os mecanismos de comunicação em rede que conhecem, quais textos virtuais (gêneros digitais) conhecem e sua familiaridade com os memes.

As perguntas orais ou posicionamentos espontâneos dos alunos foram registrados por escrito por mim e serão apresentados ao longo da descrição das atividades, conforme seja pertinente.

#### 6.3.1 Diário de meme (produção dos alunos)

Distribuí aos estudantes folhas encadernadas que foram utilizadas como diário de campo, ao qual chamei de “Diário de meme”, onde registraram suas percepções dos encontros, descreveram o que aprenderam, o que ensinaram e salientaram os pontos positivos e negativos do trabalho desenvolvido em cada dia de aula. O motivo para tal trabalho escrito foi explicado com cautela para que entendessem a relevância de tal produção. Os diários foram utilizados como fonte de dados para análise da evolução da compreensão dos alunos sobre o gênero.

Os diários iam sendo recolhidos a cada encontro para que eu pudesse fazer uma análise parcial do andamento das aulas e assim poder também observar as informações mais pertinentes que indicassem possíveis falhas e acertos no andamento das aulas. A cada módulo

os diários foram redistribuídos e novas orientações iam sendo dadas para que a coleta de dados relevantes fosse efetiva.

**Perguntas motivadoras para a elaboração do diário de meme do dia 15/05:**

O laboratório de hoje me ajudou a entender melhor os memes? Por quê?

O que aprendi sobre escolhas de imagens na elaboração de um meme?

Por que a parte escrita de alguns memes lidos foi tão importante para a produção de humor?

Faça observações livres sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que aprimorou neste primeiro encontro

**Perguntas motivadoras para a elaboração do diário de meme do dia 16/05:**

O que eu aprendi sobre memes e assuntos locais?

Ficou mais fácil ler um meme quando eu soube quais foram os passos para a sua elaboração?

Ao saber a história das imagens, eu pude entender melhor a crítica e o humor expressos nos textos verbais?

O laboratório está me ajudando a entender melhor os memes?

Faça observações livres sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que aprimorou neste segundo encontro.

**Perguntas motivadoras para a elaboração do diário de meme do dia 22/05:**

Como é possível expressar uma opinião importante por meio de um meme?

Os memes são capazes de fazer as pessoas refletirem? Por quê?

Depois do laboratório, você acha que lerá os memes com mais atenção? Explique.

Depois do laboratório, você acha que o meme passou a ter outro valor para você? Por quê?

Faça observações livres sobre o que já sabia, o que aprendeu, e o que aprimorou neste último encontro.

### 6.3.2 Diário do professor-pesquisador

Conforme pontuei, eu também fiz registros a cada encontro salientando dados importantes: a) descrição do contexto de sala de aula a cada encontro; b) como interagiram os alunos entre si, com a professora e com os textos apresentados; c) quais foram as reações do



grupo que reforçaram a ideia de que trabalhar com memes é produtivo nessa fase do ensino fundamental; d) avaliação dos pontos altos e baixos das atividades.

#### 6.4 Procedimentos de análise de dados

Para observar em tão pouco tempo (três encontros) os efeitos da oficina a respeito dos processos e procedimentos de leitura situados em Kleiman, Koch e Moita Lopes, em uma perspectiva sócio-interacionista, foram levados em conta algumas questões relevantes: 1) as manifestações orais espontâneas dos estudantes ao longo das aulas; 2) as comparações das respostas dos diários; 3) a aparente ou perceptível evolução da compreensão a respeito do gênero; 4) o interesse ou desinteresse demonstrado por um ou pelo coletivo de alunos, 5) os memes produzidos pelos alunos.

#### 6.5 Etapas do projeto de intervenção

Tabela 2 - Planejamento da primeira aula

<b>Planejamento da primeira aula – 15/05/2018</b>	
<b>ETAPAS DE AULA</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>1. Solicitar que os alunos preencham questionário.</b>	Conhecer o modo como utilizam as novas tecnologias e se reconhecem o gênero meme.
<b>2. Perguntas motivadoras orais investigativas.</b>	Interagir com os alunos para reconhecimento imediato da turma.
<b>3. Explicação sobre o que são <i>memes</i>.</b>	Ampliar noções prévias que se tenha sobre o gênero.
<b>4. Prática de leitura coletiva de memes previamente selecionados.</b>	Construir um espaço de reflexão coletiva que amplie o sentido dos textos apresentados.
<b>5. Ampliação das qualidades de</b>	Demonstrar aspectos do meme que podem

<b>produção dos memes.</b>	ajudar a construir ou difundir um meme.
<b>6. Observação da utilização de trocadilhos em memes.</b>	Demonstrar como a utilização consciente de expressões polissêmicas podem ser produtivas em um meme.
<b>7. Proposta de elaboração por memes.</b>	Proporcionar a experiência prática de produção de memes a partir do que foi estudado.
<b>8. Proposta de produção de diários que registrem as impressões de aula dos alunos.</b>	Investigar a percepção dos alunos quanto aos procedimentos de aula.

Tabela 3 - Planejamento da segunda aula

<b>Planejamento da segunda aula –16/05/2018</b>	
<b>ETAPAS DE AULA</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>1. Perguntas orais investigativas.</b>	Investigar motivações das respostas fornecidas pelos alunos nos diários produzidos no dia 15/05/2018.
<b>2. Apresentação do viés temático dos memes que serão apresentados: assuntos locais ou cotidianos.</b>	Situar os estudantes a respeito dos conteúdos de que tratarão os memes, para que percebam que os memes também podem ser categorizados não apenas por tipos, mas também por temas.
<b>3. Descrição dos passos para a construção de memes cuja temática seja local ou cotidiana.</b>	Mostrar à turma que as escolhas conscientes dos textos verbais e não verbais são fundamentais para a produção dos memes.
<b>4. Prática de leitura coletiva dos memes previamente selecionados.</b>	Construir um espaço de reflexão coletiva que amplie o sentido dos textos apresentados.
<b>5. Proposta de elaboração por memes.</b>	Proporcionar a experiência prática de produção de memes a partir do que foi estudado.
<b>6. Proposta de produção de escrita nos</b>	Investigar a percepção dos alunos quanto

<b>diários elaborados na aula anterior.</b>	aos procedimentos de aula.
---	----------------------------

Tabela 4 - Planejamento da terceira aula

<b>Planejamento da terceira aula –22/05/2018</b>	
<b>ETAPAS DE AULA</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>1. Perguntas orais investigativas.</b>	Investigar motivações das respostas fornecidas pelos alunos nos diários produzidos no dia 16/05/2018.
<b>2. Apresentação de vídeos que tratam de combate a preconceitos em geral que estão presentes dentro e fora das escolas.</b>	Mobilizar reflexão a respeito do processo de reprodução e combate aos diversos tipos de preconceitos.
<b>3. Trocas de percepções sobre o assunto.</b>	Ampliar argumentos de combate à reprodução de atos preconceituosos dentro da escola.
<b>4. Apresentação de memes a respeito de preconceitos.</b>	Mostrar que memes podem tratar de assuntos sérios e importantes.
<b>5. Prática de leitura coletiva dos memes previamente selecionados.</b>	Construir um espaço de reflexão coletiva que amplie o sentido dos textos apresentados.
<b>6. Proposta de elaboração de memes de combate aos diversos tipos de preconceito.</b>	Proporcionar a experiência prática de produção de memes a partir do que foi estudado.
<b>7. Proposta de produção de escrita nos diários elaborados na aula do dia 15/05/2018.</b>	Investigar a percepção dos alunos quanto aos procedimentos de aula e verificar o nível de maturação do estudante em relação ao gênero.

No próximo capítulo, será apresentada a descrição e a análise das etapas ora mencionadas, subsequentemente também serão divulgados seus respectivos resultados.

## 6.6 Descrição e análise das etapas da primeira aula

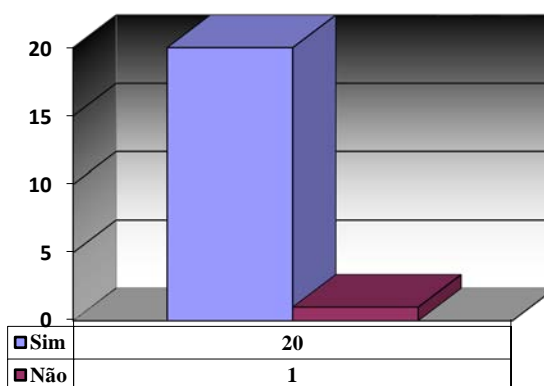
### 6.6.1 Primeira aula: Etapa 1 – Preenchimento de questionário escrito investigativo

Foi apresentada a proposta da oficina para os alunos e, em seguida, solicitou-se o preenchimento de formulário para investigação a respeito de acesso, interesse e reconhecimento do gênero digital meme.

#### ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

##### 1. Você tem acesso à internet em casa (rede Wi-fi)?

Gráfico 1 - Questionário 1

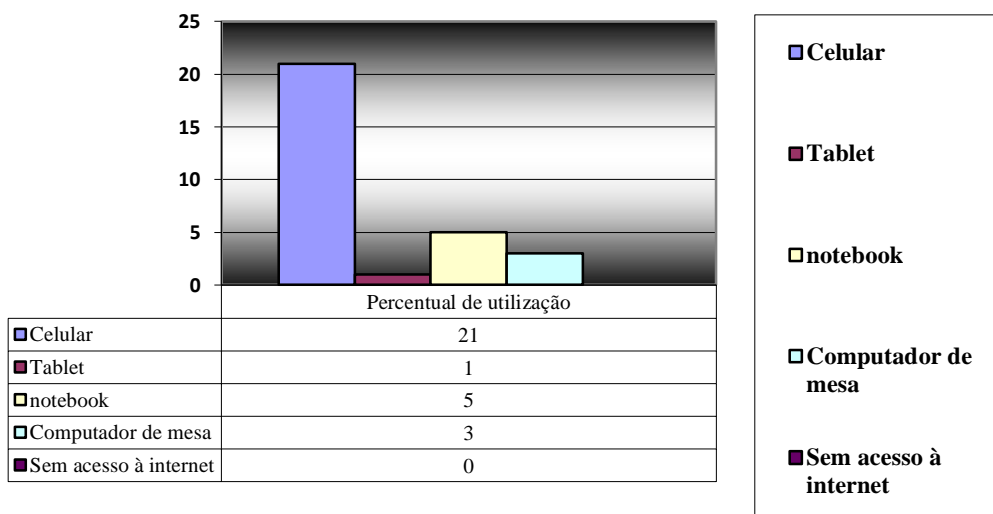


##### Análise dos dados

Mesmo com defasagem de aprendizado, a maioria dos estudantes consultados navega pela internet em casa. Isso confirma que a escola pode intervir para que o uso da internet seja uma via de formação do cidadão-leitor crítico.

**Se você tem acesso a rede Wi-fi, qual (is) aparelho (s) usa para conectar-se (pode marcar mais de um):**

Gráfico 2 - Questionário 2

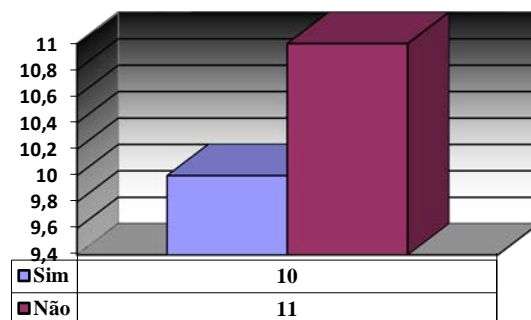


### Análise dos dados

A maioria dos estudantes em casa navega principalmente pelo celular cuja via de acesso é mais de recepção (leitura) que de produção de escrita. Dessa forma, é possível que haja certa imersão contemplativa e replicação de conteúdos de terceiros. Acredito que a escola pode contribuir para que esse movimento de imersão componha ampla reflexão sobre os discursos proferidos. Tal movimento de formação de leitor/ciber-usuário crítico, como já expresso, pode e deve ser encampado pelas escolas.

### 2. Você utiliza internet móvel (3G/ 4G), fora de casa?

Gráfico 3 - Questionário 3

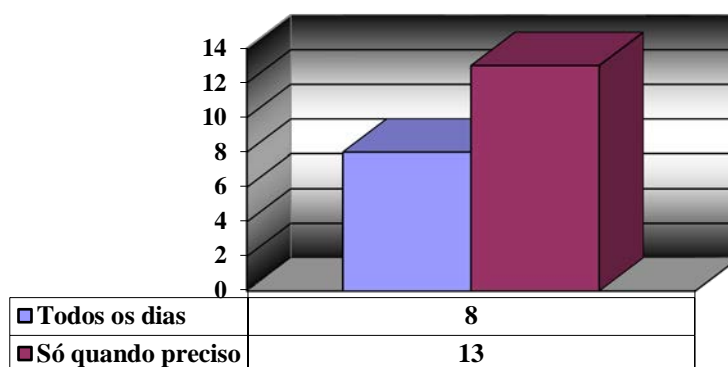


### Análise dos dados

Vê-se que a utilização da internet móvel não abrange a todos estudantes, além disso, os que possuem 3G ou 4G informaram que há limitações nos dados, nem sempre possuem créditos, o que dificulta um trabalho com celulares via internet móvel em sala de aula por parte do professor. Dessa forma, um trabalho com celulares só seria viável, caso as escolas adquirissem e disponibilizassem para fins didáticos o Wi-fi.

### 3. Se utiliza, faz uso com que frequência:

Gráfico 4 - Questionário 4

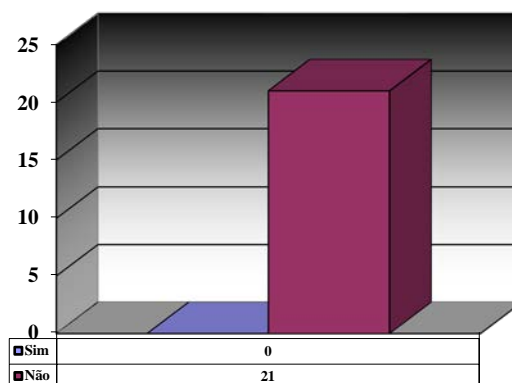


### Análise dos dados

A maioria dos estudantes utiliza-se da internet móvel apenas quando precisa (ou pode), tal afirmação comprova que não é possível contar com igualdade de condições na tentativa de propor alguma proposta pedagógica com utilização de celulares com internet móvel em sala de aula.

### 4. Você tem acesso à internet na escola (rede Wi-fi)?

Gráfico 5 - Questionário 5

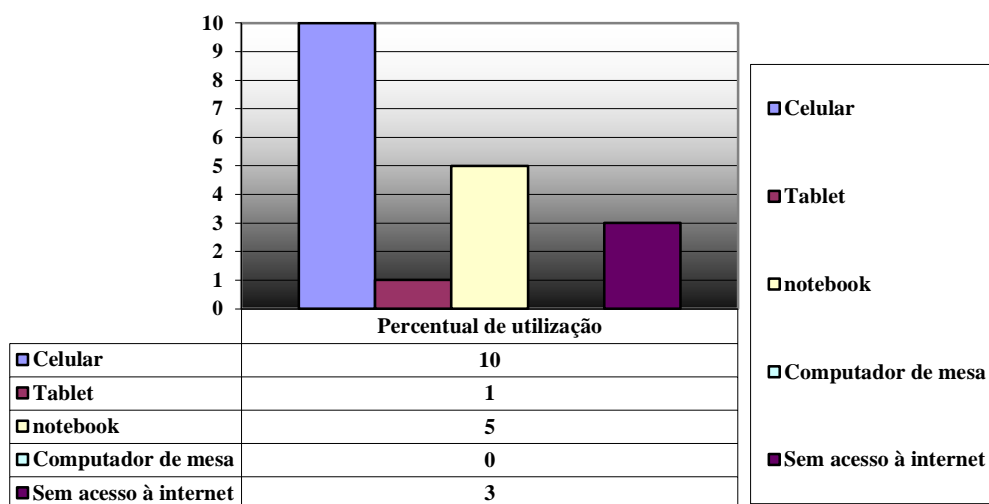


### Análise dos dados

Todos os estudantes confirmam o que já se sabe sobre as escolas públicas em geral no Rio de Janeiro: não há internet para utilização de aparelhos que os próprios estudantes ou professores tragam de casa. Tal fato impede que seja possível aos docentes formular atividades didáticas interativas ou em tempo real de leitura e produção de texto digital.

### 5. Se você tem acesso à internet na escola, qual (is) aparelho (s) usa para conectar-se (pode marcar mais de um):

Gráfico 6 - Questionário 6

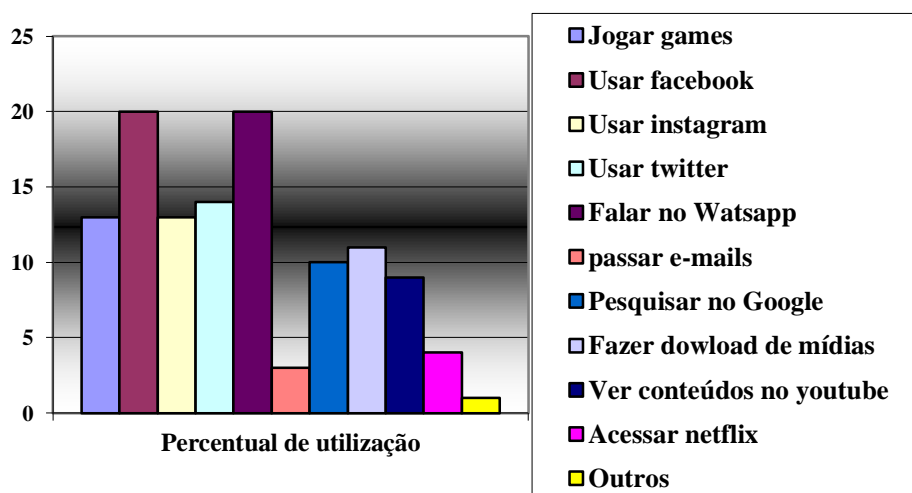


### Análise dos dados

É possível considerar, a partir das respostas dadas na questão anterior, que os estudantes provavelmente não entenderam que o uso da internet na escola aqui mencionado se tratava do Wi-fi. Dessa forma, a análise continua levando em conta os dados apontados na questão anterior, uma vez que foram confirmadas inclusive pessoalmente em conversa com a turma ao longo da aplicação da oficina.

**6. Quando você está conectado (Rede Wi Fi ou 3G/4G), o que costuma fazer (pode marcar mais de um)?**

Gráfico 7 - Questionário 7



Jogar games	13
Usar facebook	20
Usar instagram	13
Usar twitter	14
Falar no Whatsapp	20
passar e-mails	3
Pesquisar no Google	10
Fazer dowload de mídias	11
Ver conteúdos no youtube	9
Acessar netflix	4
Outros	1

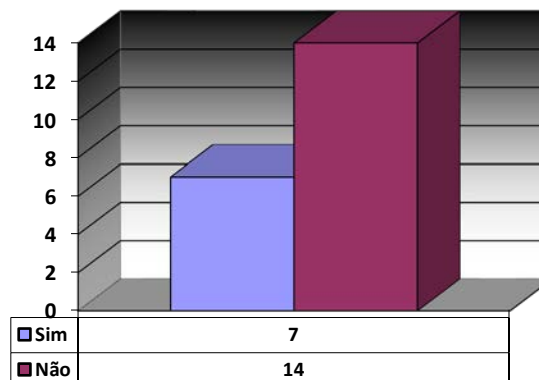
### Análise dos dados

A maioria dos estudantes quando está conectada à internet costuma utilizar facebook e whatsapp, justamente os dois canais por onde mais circulam os memes. Tais informações reforçam a ideia de que, no estudo de leitura e produção de textos, a escola deve abarcar os gêneros que circundam essas redes sociais de uso não apenas de estudantes como das pessoas em geral, para que eles possam praticar a leitura e produção desses gêneros ponderando sobre suas estruturas e mensagens.



## 8. Você tem o hábito de ler?

Gráfico 8 - Questionário 8

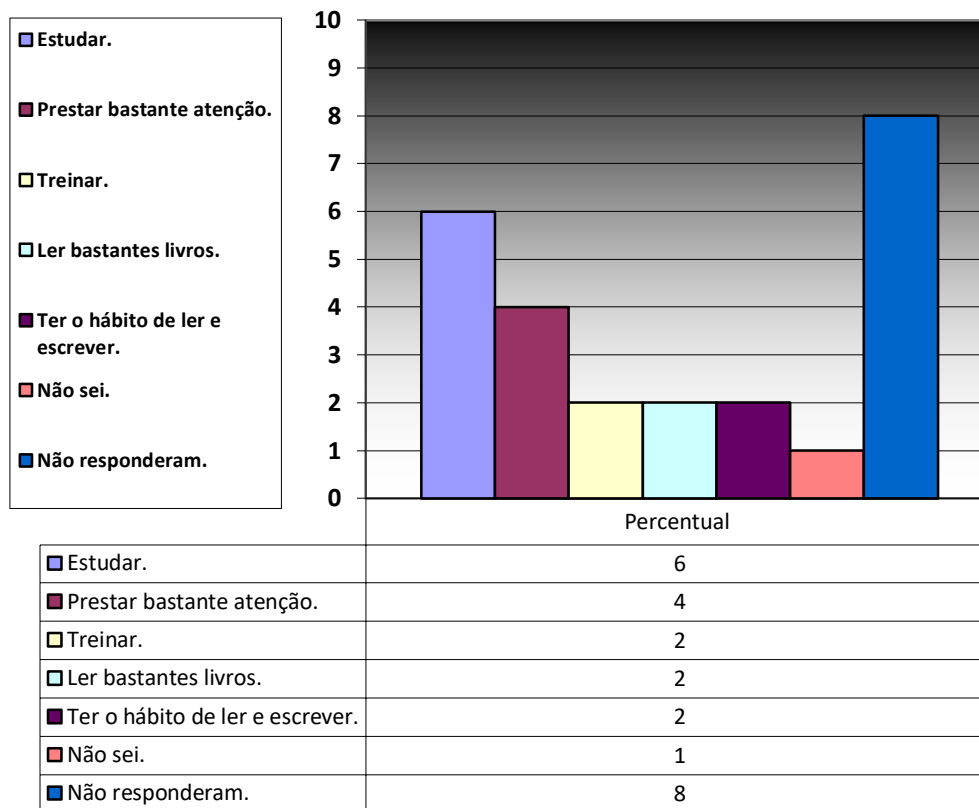


### Análise dos dados

Quatorze estudantes, entre vinte e um, afirmaram não ter o hábito da leitura. Os mesmos podem ter se baseado em duas perspectivas: 1. hábito de ler (livros ou textos em larga escala) ou 2. hábito de ler (atentamente, criticamente). Tanto em uma perspectiva quanto em outra, a falta de hábito leitor reduz a potência desses alunos em conhecimento de mundo, semântico e linguístico. Tal análise se confirmou ao longo da aplicação da oficina, pelos textos orais ou escritos que eles produziram. São estudantes, portanto, extremamente inseguros, embora em alguma medida tentem demonstrar que a falta de conhecimento prévio não seja impeditivo para manifestação de suas satisfações ou insatisfações pessoais.

## 9. Na sua opinião, o que é necessário para ler e escrever bem?

Gráfico 9 - Questionário 9



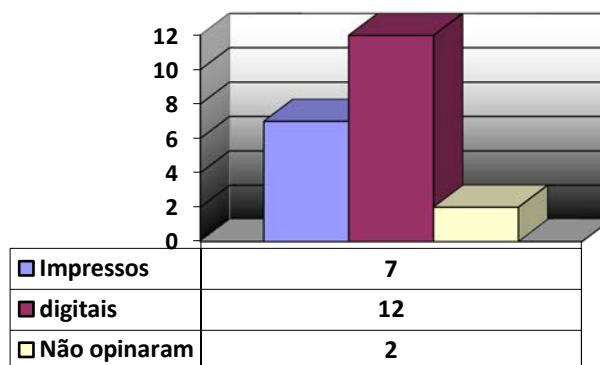
### Análise dos dados

Foram solicitadas respostas discursivas nessa questão, entretanto, como foram semelhantes os resultados, foi possível quantificar para apontamentos qualitativos.

Estudar, prestar bastante atenção, treinar, ler bastante livros, ter o hábito de ler e escrever, são complementares na construção de formação de um sujeito leitor. Nesse sentido, parece que a maior parte dos alunos, de alguma forma, sabe que ler bem depende em grande escala de esforço próprio. Nesse processo, a escola tentará facilitar e ampliar esse processo, mas não pode sozinha ter responsabilidade sobre processos de evolução individuais.

### 10. Você tem preferência de leitura (marque só um), por livros/ revistas/ textos:

Gráfico 10 - Questionário 10

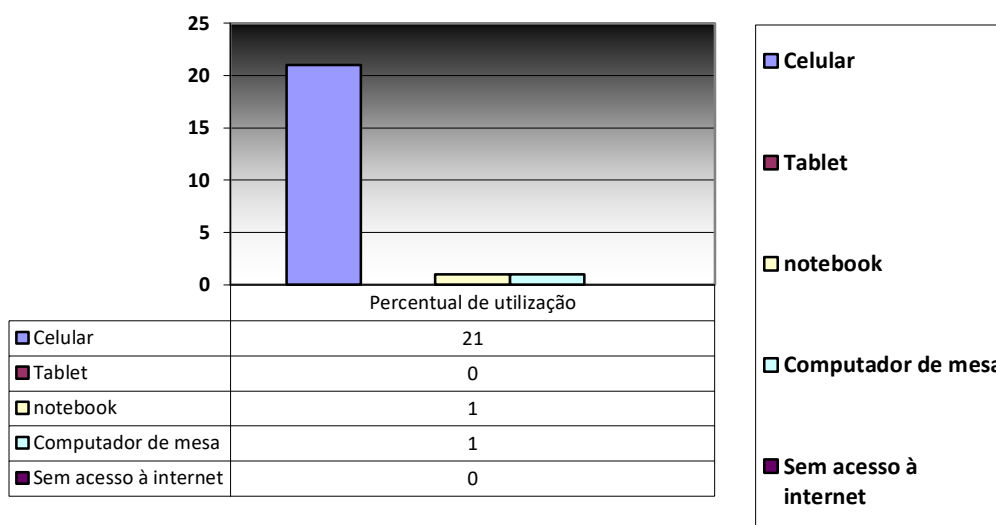


### Análise dos dados

Seguindo a tendência das novas gerações, as respostas da turma confirmam que os estudantes, mesmo aqueles com defasagem série/idade, aos poucos estão preferindo a leitura de textos digitais, lembrando que a minoria tem acesso a outros suportes eletrônicos, ficando, em sua maioria, limitada ao uso de celulares, cujo tamanho e forma de imersão são de outra natureza, por exemplo, em relação a um computador de mesa ou notebook.

### 11. Se for pela leitura digital, prefere ler em que suporte:

Gráfico 11 - Questionário 11

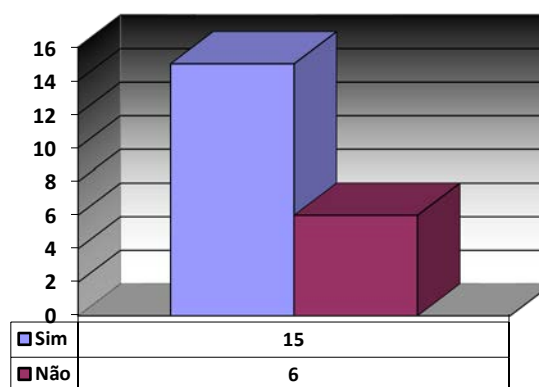


### Análise dos dados

Entende-se que nem todos os estudantes entenderam que era para responder a essa questão, apenas aqueles que tivessem a preferência de leitura em plataformas digitais. No entanto, é possível notar que o celular é o primeiro ranking, provavelmente porque é o suporte que todos os estudantes consultados têm e pela possibilidade de portabilidade e locomoção, uma vez que celulares cabem desde bolsos a bolsas e cabem nas palmas das mãos.

### 12. Você já tinha visto/ ouvido falar de memes?

Gráfico 12 - Questionário 12

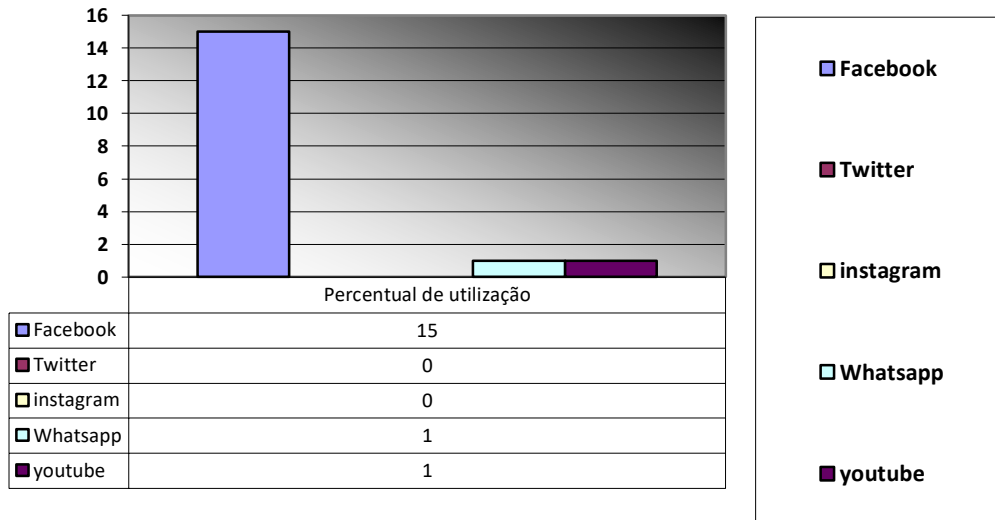


### Análise dos dados

É desejável que os estudantes conheçam todos os tipos de textos que circulam na sociedade contemporânea, entretanto, mesmo o grupo focal pertencendo a uma zona urbana de grande movimentação, de vinte e um estudantes, havia seis que desconheciam completamente o que eram os memes. Tal dado pode demonstrar que os alunos estão em contato de algum modo com os gêneros digitais, mas não sabem reconhecê-los, distingui-los ou mesmo produzi-los.

**13. Se ouviu ou viu, foi a partir de que plataforma digital (pode ser uma das opções, mais de uma ou todas):**

Gráfico 13 - Questionário 13

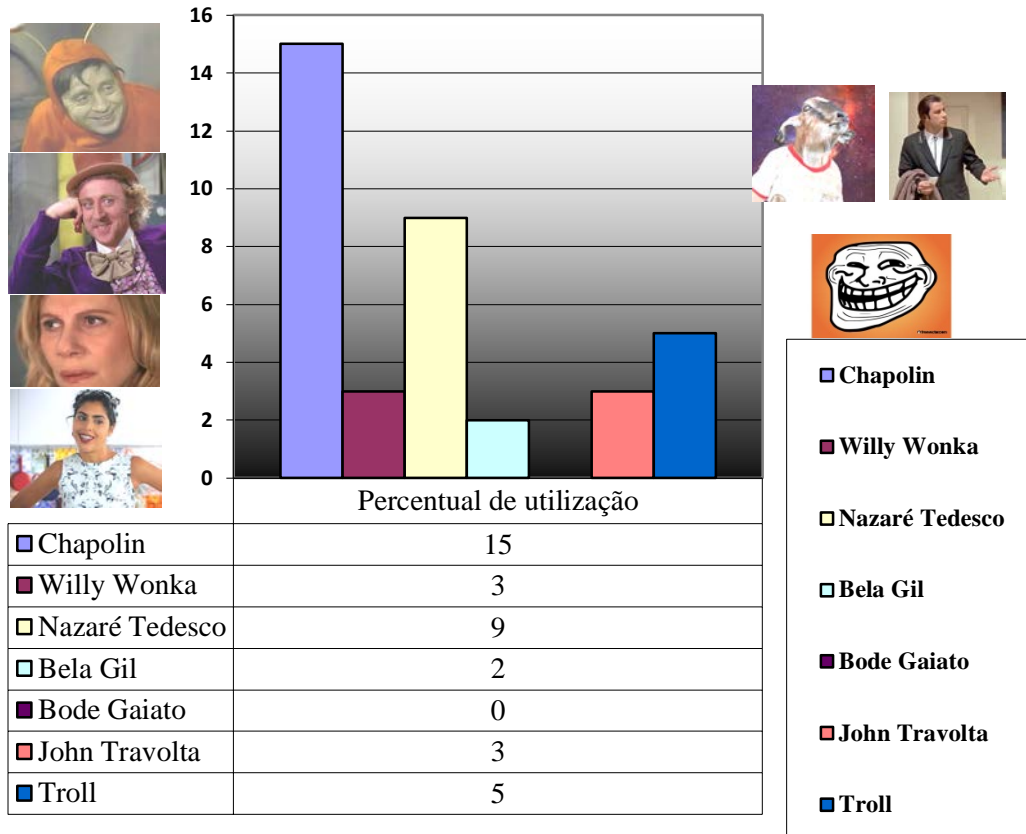


### Análise dos dados

A informação de que os estudantes acessam mais os memes pelo facebook é relevante para este trabalho, principalmente para frisar a necessidade de uma escola que forneça ferramentas para que os alunos criem o hábito da reflexão ante estes textos. Os memes, bem como charges, tiras e quadrinhos, são baseadas em acontecimentos cotidianos. Esses tipos de textos podem retratar de forma positiva ou equivocada os acontecimentos, pode combater injustiça e preconceitos ou reforçá-los. Por esse motivo, o trabalho com textos veiculados nas redes sociais, cuja repercussão é muito grande em sala de aula, é valioso enquanto prática pedagógica de formação leitora. Para reforçar a importância desse trabalho, vejamos algumas notícias que denunciam o fato de serem veiculadas informações falsas nas redes, muitas vezes destrutivas.

**14. Qual dos personagens abaixo você já conhecia, antes de ser usados na composição de memes (do cinema, da televisão, das artes, etc.):**

Gráfico 14 - Questionário 14

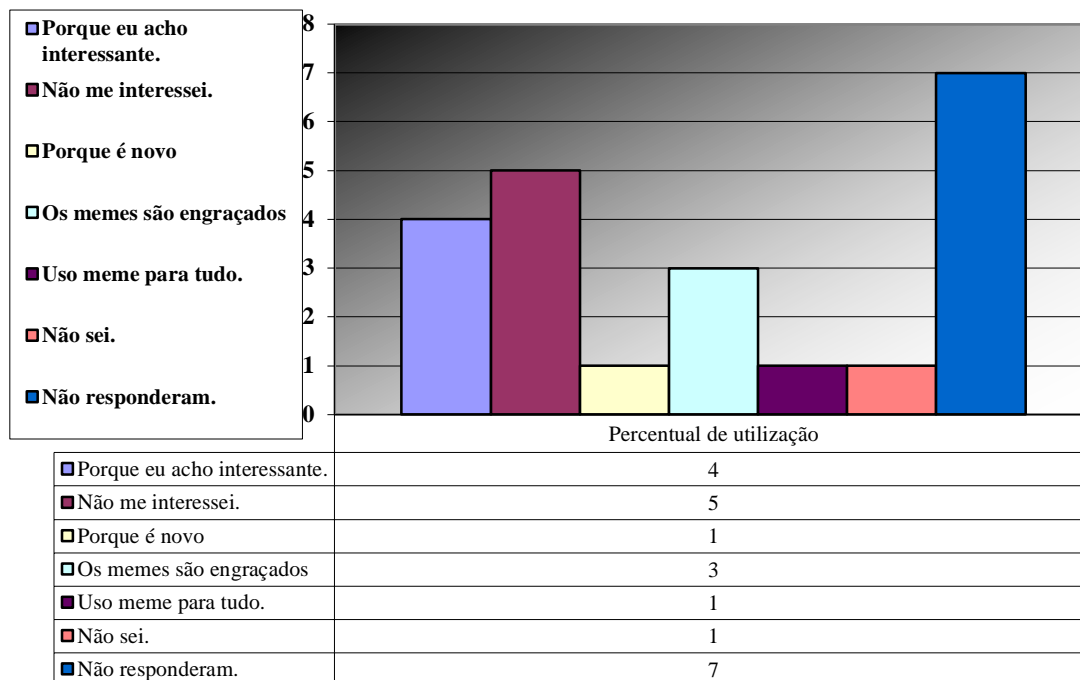


**Análise dos dados**

O programa mexicano Chapolin é popular no Brasil desde sua estreia na década de 1970 e, como se pode observar, ainda é reconhecido por jovens e crianças do século XXI. Tal dado também justifica a alta popularidade da página de memes no facebook e instagram criado em 2012, Chapolin Sincero. Embora populares, os demais personagens que inspiraram séries de memes (Willy Wonka irônico, Nazaré confusa, Bela Gil substituí, John Travolta confuso e Troll) são sazonais, ora estão em evidência ora são esquecidos, entretanto, até o momento, são bastante compartilhados nas redes. Bode Gaiato, surgido já como meme, teve seu ápice em 2014 e foi decaindo, o que pode explicar em certa medida que os estudantes consultados não conheçam o personagem, no entanto a página do Bode Gaiato no facebook ainda conta com 8.565.700 seguidores.

## 15. Por que você se interessou por uma oficina de memes?

Gráfico 15 - Questionário 15

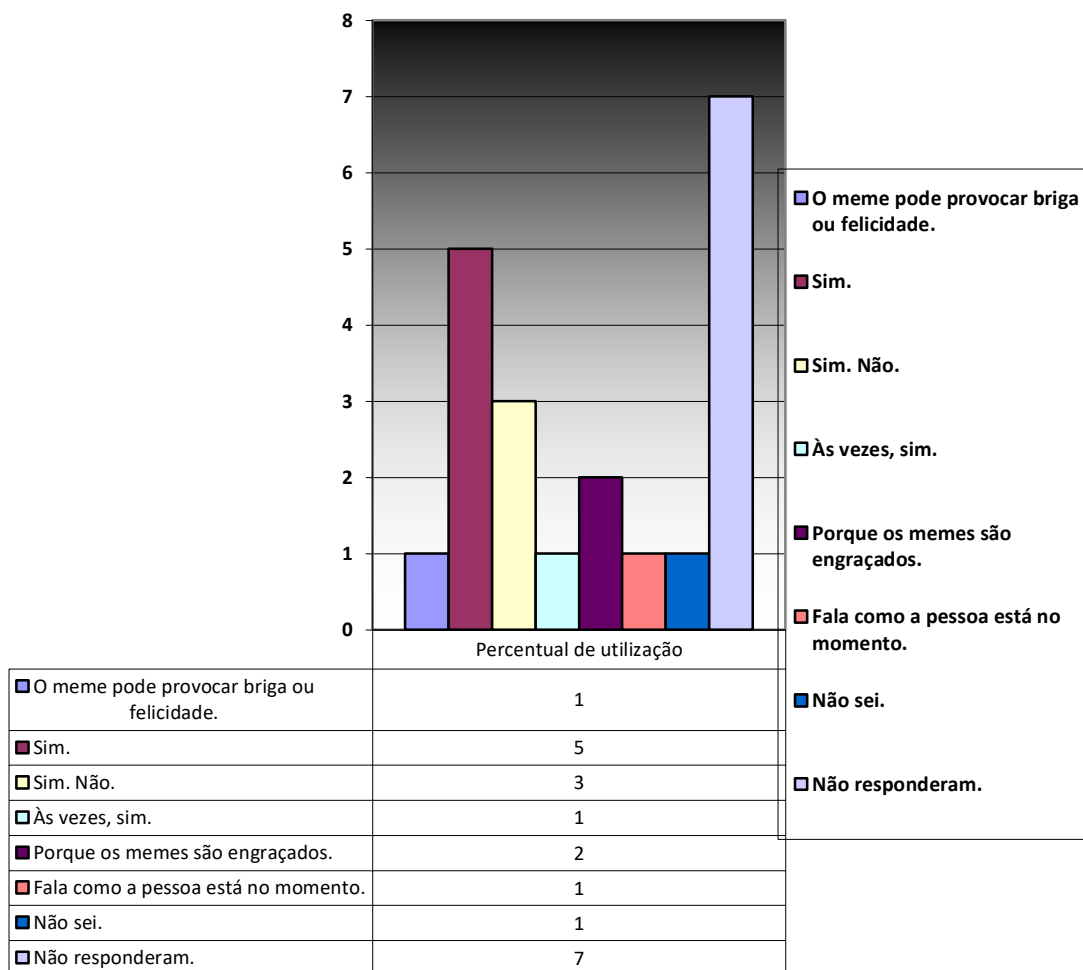


### Análise dos dados

Apenas nove dos vinte e um estudantes consultados se interessaram pela oficina, expressos nessa pesquisa. Na verdade, mesmo os que afirmaram interesse, na prática, tiveram alguma resistência em participar e se apropriar do espaço de troca e de interação para fins de leitura e produção de sentido. A turma me pareceu em vários momentos apática, desinteressada, pouco responsiva. Não foi possível detectar os motivos para tais reações. Há algumas hipóteses: ausência de sentido para a escola em suas vidas, costume de postura passiva ante ao saber, dificuldades de aprendizado que repercutem em mal-estar e negação ante a assuntos desconhecidos, desinteresse real sobre os assuntos tratados.

**16. Na sua opinião, é possível aprender algo com um Meme? Há alguma mensagem por trás do humor que ele provoca?**

Gráfico 16 - Questionário 16



**Análise dos dados**

Nessa questão, havia espaço para respostas por extenso, entretanto a maioria dos alunos escreveu de forma reducionista como se pode observar. De qualquer forma, apenas nove estudantes afirmaram que, sim, é possível aprender algo através de um meme. Entretanto, três desses nove consideram que não há mensagens por trás do humor provocado por eles, restando apenas o riso pelo riso. As respostas em si foram vagas, é possível que isso tenha acontecido por não terem compreendido bem a pergunta ou por insegurança, uma vez que os alunos ainda não haviam sido expostos à interação em sala de aula com os memes. De qualquer forma, essas respostas serão confrontadas com as percepções dos diários de aula que eles fizeram ao fim de cada oficina.



6.6.2 Primeira aula: Etapa 2 - Perguntas motivadoras orais investigativas

Tabela 5 - Perguntas motivadoras

<b>Perguntas elaboradas previamente</b>	
<b>1.</b>	Quando vocês pensam na palavra <i>meme</i> , o que vem à mente de vocês?
<b>2.</b>	Vocês acham que o <i>meme</i> é um texto fácil de ler?
<b>3.</b>	Quando vocês leem <i>memes</i> , vocês prestam mais atenção nas imagens ou no texto escrito?
<b>4.</b>	Quais textos virtuais vocês conhecem? Posts? Tutoriais? Emoticons? Comentários opinativos? Esquetes humorísticos? Charges em vídeo? <i>Memes</i> ?
<b>5.</b>	Na opinião de vocês, existe algum problema na relação entre as pessoas do colégio que sempre deva ser discutido e trabalhado?

**Respostas dadas via interação:****1) Quando vocês pensam na palavra *meme*, o que vem à mente de vocês?**

A maior parte dos estudantes permaneceu em silêncio. Apenas dois alunos arriscaram dizer que os memes eram coisas engraçadas, imagens que fazem as pessoas rirem. Nessa deixa eu acrescentei: “trata-se apenas de imagens engraçadas ou também pode ter partes escritas?”. Nesse momento, os mesmos dois apontaram que, sim, o meme era composto de imagens e algumas vezes texto escrito.

**2) Vocês acham que o *meme* é um texto fácil de ler?**

Nesse momento três ou quatro alunos interagiram dizendo que alguns eram fáceis e outros difíceis. Então perguntei se lembravam de algum que tenham achado difícil e o porquê de terem considerado difícil. Nesse momento, o silêncio foi total, então, deixei para fazer essa pergunta em momentos que demonstrassem dificuldades de leitura mais adiante.

**3) Quando vocês leem *memes*, vocês prestam mais atenção nas imagens ou no texto escrito?**

Neste momento, alguns alunos arriscaram dizer que prestavam mais atenção às imagens e às vezes procuravam ver o que dizia a parte escrita.

**4) Quais textos virtuais vocês conhecem? Posts? Tutoriais? Emoticons? Comentários opinativos? Esquetes humorísticos? Charges em vídeo? *Memes*?**

Silêncio total.

**5) Na opinião de vocês, existe algum problema na relação entre as pessoas do colégio que sempre deva ser discutido e trabalhado?**

Essa pergunta foi feita para estabelecer com eles qual seria o assunto seria abordado no último encontro, em que seriam produzidos memes justamente com a temática. A maioria respondeu que um problema recorrente no colégio que sempre deveria ser discutido eram os diversos tipos de preconceitos.

6.6.3 Primeira aula: Etapa 3 - Explicação sobre o que são memes

Para explicar o que eram memes foi projetada em slides a seguinte explicação:

<p><b>Meme</b> faz referência à palavra gene. É um texto <b>híbrido</b> que trata de aspectos <b>cotidianos</b>, muitas vezes carregado de <b>humor</b> e de <b>crítica</b>, produzido em certa <b>cultura</b> que pode ser transmitido e multiplicado por repetição e recombinação. Normalmente é compartilhado nas redes sociais.</p>	<p>Alguns memes têm vida longa, outros duram meses ou menos... Isso vai depender dos aspectos <b>verbais</b> e <b>não verbais</b> utilizados, do <b>contexto</b> retratado e do quanto eles caíram no <b>gosto popular</b>. Vejamos alguns exemplos...</p>
---	--

Aos poucos, fui pontuando o que é um texto híbrido, o que era cultura, aspectos verbais e não verbais, contexto e como funcionava o processo de produção e reprodução de memes.

6.6.4 Primeira aula: Etapa 4 - Prática de leitura coletiva

Foi apresentada uma série de memes previamente selecionados para que fôssemos lendo e entendendo como funcionam os memes. Para iniciar, vimos uma série de memes do popular perfil Chapolin Sincero, baseado no personagem Chapolin, cujo programa infantil foi ao ar na década de 1970 e faz sucesso no Brasil até hoje.

Os memes do Chapolin Sincero foram apresentados da seguinte forma:

Figura 23 - Memes do Chapolin Sincero



Fonte: Google

Foi solicitado aos estudantes que atribuíssem interpretações sobre os memes apresentados. Logo de início, foi possível notar dificuldade de interpretação no meme da esquerda. Perguntei aos alunos se eles assistiam a seriados, a maioria disse não acompanhar séries, apenas filmes. Tiveram dificuldades em entender, portanto, a expressão “temporadas”, essencial para compreensão total da mensagem do texto. Tal dificuldade ocorreu, provavelmente, porque as referências a seriados/séries são distantes das vivenciadas pelos estudantes e só notei isso durante o processo. Para darmos continuidade à aula, acabei utilizando como exemplo minha experiência pessoal com as chamadas “roupas de sair” que são utilizadas também no dia a dia. Mencionei o fato de que a leitura da imagem era essencial para completar o sentido da frase. O Chapolin expressa um riso sem graça, ou seja, os fatos abordados ao mesmo tempo que fazem rir, são constrangedores para quem se identifica com a mensagem.

Figura 24 - Meme do Chaves em quadrinhos



Fonte: Google

Este foi um meme que gerou muita risada e identificação. Não houve sequer um aluno que não tenha reagido e entendido a proposta do meme em quadrinhos. Houve comentários como: “Isso é o que mais acontece”, “tem um monte de gente nessa sala que é assim: ama hoje, tem ódio mortal amanhã”. Comentei que os seres humanos mudam o modo como se relacionam todos os dias, é natural brigar, o importante é sempre procurarmos nos entender no final, muitas brigas têm como objetivo de reconciliação. E assim passei para a análise dos próximos memes.

Os memes que vieram em seguida foram exemplos de estruturas diversas, para que os estudantes pudessem entender a infinidade possibilidades desses gêneros digitais.

Figura 25 - Memes da Mona Lisa



Fonte: Google

Na sequencia de memes subsequente, os alunos entenderam as comparações realizadas e os objetivos das separações dos quadrinhos. Sabiam o nome do quadro “Mona Lisa” e do pintor Leonardo da Vinci, a única coisa que acrescentei foi que se tratava de um pintor e estudioso italiano, atuante no mesmo período em que o Brasil estava sendo explorado por Portugal. Também mencionei que o quadro *Mona Lisa* é conhecido mundialmente, por isso qualquer paródia que se faça dele, possivelmente será recepcionada com humor, como no caso dos memes apresentados que reforçam certos estereótipos de mulheres. Os alunos reconheceram os estereótipos e eu aproveitei para problematizar o modo como as mulheres são retratadas, com certos objetos de consumo e cabelos “produzidos”.

Na continuidade das aulas, falamos sobre o ocorrido em 28 de setembro de 2015, em que a TV Anhanguera, filiada da Rede Globo em Goiás, publicou uma matéria televisiva sobre funcionários fantasmas que recebiam entre R\$2.000,00 a R\$10.000,00 da Assembleia Legislativa de Goiás sem trabalhar. Na reportagem, uma mulher é flagrada batendo o ponto e

indo embora dois dias seguidos. Ao ser entrevistada é questionada sobre esse fato e sai correndo no meio da entrevista, buscando apurar os fatos, a jornalista corre atrás da entrevistada utilizando o que hoje é considerado um bordão nos memes “senhora?”.

A título de conhecimento dos fatos, foi transmitida a matéria televisiva aos alunos que acharam a atitude da mulher cômica. Isso fez com que tivessem mais interesse na leitura dos memes que vieram em seguida.

Figura 26 - Memes baseados na reportagem “Senhora”



Fonte: Google

Ambos os memes foram bem recepcionados pelos estudantes, sendo que o segundo causou algumas reações inusitadas, como os comentários de dois alunos, que disseram que “para correr assim, só se for de tiroteio na comunidade”. Tais comentários revelam o ambiente de violência em que provavelmente estão inseridos esses alunos, o que portanto justifica o direcionamento da leitura que fazem, tomando como base a realidade deles em que roubo e criminalidade são realizados de forma truculenta e, muitas vezes bárbara, diferente de

crimes de corrupção cometido por políticos de forma sorrateira e sob a proteção do foro privilegiado.

Figura 27 - Memes do Bode Gaiato



Fonte: Google

Na sequência memes da série “Bode Gaiato” também foram apresentados aos estudantes, o processo de leitura foi proveitoso principalmente porque esses memes costumam tratar sobre assuntos comuns que fazem parte do cotidiano dos alunos.

#### 6.6.5 Primeira aula: etapa 5 – Explicação dos aspectos que podem ajudar a construir ou difundir um meme

Para demonstrar aos alunos passos possíveis para a formulação de um meme, foi projetado o seguinte slide.

## **Aspectos que podem ajudar a construir e difundir um meme:**

- a) Selecionar uma imagem expressiva;
- b) Associar a imagem escolhida a acontecimentos sociais;
- c) Elaborar um texto criativo que cause reflexão, identificação e riso;
- d) Criar um perfil de divulgação para os memes;
- e) Compartilhá-los em perfis pessoais.

### 6.6.6 Primeira aula: etapa 6 – Demonstração de como a utilização dos trocadilhos proporcionados pela conotação e denotação podem quebrar as expectativas dos leitores

Utilizar palavras ou expressões em sentido **denotativo** ou **conotativo** também pode ser uma via interessante para que seu texto seja capaz de quebrar ou superar as expectativas do leitor...

Ao projetar o slide acima, houve revisão sobre conotação e denotação mas meu foco principal foi no efeito que a brincadeira com as palavras produzia.

## LINGUAGEM DENOTATIVA

- MENSAGENS PRODUZIDAS COM SENTIDO REAL, OU SEJA, LITERAL:



## LINGUAGEM CONOTATIVA

- MENSAGENS PRODUZIDAS COM SENTIDO FIGURADO, NÃO FIEL A REALIDADE:



Para exemplificar, os efeitos dos trocadinhos (realizados por meio de conotação ou polissemia) foram apresentados os seguintes memes:



Figura 28 - Memes com trocadilhos



Fonte: Google

Ao apresentar esse meme à turma, pude perceber que, a princípio, os alunos não perceberam o trocadilho, mas conforme iam percebendo que a marca de chinelo *havaianas*, popularmente conhecida também como *havaiana* poderia facilmente fazer referência à expressão “Ah... Vai, Ana!”, tinham reações diversas. Alguns riram, outros não acharam a menor graça ou o menor sentido. De qualquer forma, pontuei para a turma que esse processo de jogo de palavras não é tão simples como se imagina e que a prática de elaboração dos trocadilhos é bem mais complexa do que se pensa. Sendo assim, quanto mais atentos eles fossem ao lerem e interpretarem memes que utilizassem esse mecanismo típico de piadas, mas eles seriam capazes de formular sentenças como essas.

Figura 29 - Memes com trocadilhos



Fonte: Google

Os dois memes acima trabalharam frases conotativas convertendo-as em literais. Lidas fora de contexto não fazem tanto sentido. Por isso, ao trabalhar essas imagens, busquei investigar com os alunos se eles levantavam hipóteses de momentos em que tais memes poderiam ser compartilhados nas redes. Em relação ao meme da esquerda, foi unânime que faria sentido compartilhar quando a lua de fato estivesse cheia. Os alunos não opinaram sobre contextos para o meme da direita, nesse caso, dei exemplos de momentos extremos como contar moedas para pagar a passagem, exposição em demasia para ganhar fama, dormir em filas para comprar o ingresso de um show, pedir nota para passar de ano para um professor.

Figura 30 - Memes com trocadilhos



Fonte: Google

O meme da esquerda foi compreendido com facilidade e também alvo de identificações. O meme da direita gerou dúvidas, pois nem todos conheciam o cantor e compositor Zeca Pagodinho.

Figura 31 - Meme com a Frida Kahlo



Fonte: Google

Para compreender em sua totalidade o meme acima, era importante os estudantes conhecerem a figura feminina retratada no meme. Por esse motivo, perguntei à turma se alguém conhecia a Frida Kahlo. Nenhum aluno conhecia a pintora mexicana. Por esse motivo, falei um pouco sobre como ela foi considerada transgressora para sua época (século XX), na sua arte e na sua vida pessoal. “Onde não possas amar, não te demores” é uma frase atribuída à Frida, entretanto é de autoria de outra personalidade, assim esse meme mescla referências para fazer o trocadilho de uma expressão popular, informal, conhecida e utilizada entre os jovens atualmente “sai desse crush que é fria, amiga!” em comparação com uma frase com viés romântico, sobre amor e permanência.

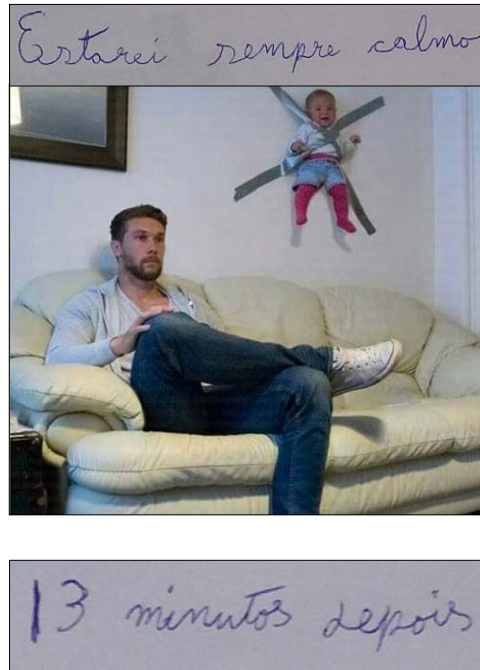
Nem todos os memes foram bem recepcionados e compreendidos por todos os alunos. O importante foi mostrar à turma que o trocadilho pode ser um artifício sofisticado na produção do meme e que não é tão simples elaborá-lo, mesmo que seja relativamente simples compreendê-lo.

#### 6.6.7 Primeira aula: etapa 7 – Elaboração de memes (individual ou em dupla) com base no que foi estudado

O último procedimento da primeira aula foi a elaboração de memes dos alunos. Cujas solicitações foram as seguintes: *Tente criar um texto verbal que dê um sentido reflexivo e ao mesmo tempo engraçado para as imagens.* Onze imagens foram disponibilizadas, também em duplicata, para que os alunos trabalhassem a possibilidade de escolha, em seguida, elaboraram seus textos. A seguir, apresento alguns exemplos:

## Produção do documentante 5

Figura 32 - Produção do documentante 5



**“Estarei sempre calmo... 13 minutos depois”**

O meme elaborado pelo documentante 5 cumpre ao que foi solicitado, uma vez que pode gerar certo humor prender um bebê na parede por conta da demanda e sapequice que um bebê pode aprontar.

## Produção do documentante 8

Figura 33 - produção do documentante 8



**“Quando pedem para eu parar e depois fazer pose para tirar foto...”**

A produção da documentante 8 foi capaz de criar comparação e mobilizar identificação, pois muitas pessoas fazem pose para tirar uma fotografia, mas acabam não ficando muito satisfeitas com o resultado, bem como não é satisfatório desfilar e tropeçar.

### Produção dos documentantes 9 e 17

Figura 34 - produção dos documentantes 9 e 17



**“Quando alguém da minha família faz uma piada e eu tenho que fingir que entendi! Kkk”.**

A produção dos documentantes 9 e 17 cumpriu ao solicitado. O curioso desse meme foi a identificação dos estudantes com os rapazes retratados na imagem de baixo, advindos da classe popular e não com a figura do atual presidente da República Michel Temer. Tal posicionamento demonstra que os estudantes reconhecem suas origens, e provavelmente tenham algum parente com poder aquisitivo, como é o caso de Michel Temer.

### Produção do documentante 19

Figura 35 - Produção do documentante 19



Quando o professor fala "Quem continuar rindo  
vindo sua saída de sala".

**“Quando o professor fala “Quem continuar rindo, vou pedir para sair de sala”**

A produção do documentante 19 também cumpriu ao solicitado, humanizando a figura do professor e compartilhando com o mesmo o riso que coloca professor e estudante na mesma posição.

#### **Produção do documentante 14**

Figura 36 - produção do documentante 14



a crise chegou em todo mundo

**“A crise chegou em todo o mundo”**

A produção do documentante 14 cumpriu ao solicitado. De forma simples, abarcou a crise econômica, complementando com sua frase a foto de um homem simulando um cavalo-táxi. Um meme com uma foto bem humorada, abordando verbalmente um assunto sério.

### Produção do documentante 18

Figura 37 - produção do documentante 18



### “Daqui vou direto para o hospital / Já sei que hoje não saio do banheiro”

A produção do documentante 18 também cumpriu ao solicitado, embora pudesse ter escolhido apenas uma das frases. Houve reflexão ao fato de que a alimentação do homem retratado na foto não é adequada e que, embora seja algo usualmente risível, trata-se de um comportamento alimentar prejudicial, independentemente do tipo físico da pessoa que ingere.

#### 6.6.8 Primeira aula: etapa 8 - Formulação do diário de meme por parte dos estudantes

Foi entregue aos alunos um caderno feito com folhas A4 para que cada um produzisse uma capa, com hidrocores que foram distribuídos. Expliquei para a turma que elaborariam um *diário de Meme* onde colocariam a cada encontro suas impressões das aulas. Para ajudá-los na escrita foram projetadas em slides as seguintes questões:

**Niterói, 15 de maio de 2018**

- O laboratório hoje me ajudou a entender melhor os *memes*? Por quê?
- O que eu aprendi sobre escolhas de imagens na elaboração de um *meme*?
- Por que a parte escrita de alguns *memes* lidos foram tão importantes para a produção do humor?
- Faça observações livres sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que aprimorou neste primeiro encontro.

As perguntas previamente formuladas foram bastante relevantes para compreender a recepção dos estudantes a respeito das etapas do primeiro encontro.

#### 6.6.9 Diários produzidos pelos alunos

Figura 38 - Diários produzidos pelos alunos





#### 6.6.10 Descrição dos diários produzidos na primeira aula

Dezesseis alunos escreveram no diário no primeiro encontro. A maioria limitou-se a responder de forma concisa as perguntas motivadoras. Treze alunos afirmaram aprender algo com a oficina. Entretanto alguns apresentaram contradições afirmando em seguida que não aprenderam nada.

Algumas respostas confirmaram a validade das propostas. Alguns alunos reconheceram que a aula ajudou a entender o gênero, a escolha das imagens e a importância de uma escrita coerente para a produção de humor. Abaixo algumas frases que confirmam qualitativamente que o encontro surtiu efeitos positivos:

Documentante 4 – “A parte escrita é importante, porque dá para entender mais os memes”.

Documentante 9 – “Com as imagens aprendi sobre a vida dos personagens”

Documentante 13 – “Aprendi que temos que escolher a imagem certa para elaborar um meme. Sem a frase, o meme perderia o humor”.

Documentante 15 – “Tem alguns memes que só entendemos por causa da escrita”

Documentante 16 – “Eu aprendi que memes são aquelas fotos engraçadas escritas”

Documentante 17 – “Achei muito interessante essa aula, mostrou muitas coisas que eu não sabia, gostei muito”.

Documentante 18 – “As imagens tem tudo a ver com o que fala. Ao saber da história das imagens, eu pude entender mais o que a imagem está querendo dizer. Achei a oficina muito interessante, aprendi muitas coisas que eu não sabia, que os memes falam sobre diversas coisas, você pode falar de coisas engraçadas ou coisas sobre si mesmo”

Documentante 19 – “A oficina ajudou, porque eu não sabia muita coisa sobre meme, hoje vejo que não é um simples fato. Aprendi a associar imagem aos fatos. A parte escrita é importante para reconhecer a piada. Aprendi a fazer frases para imagens e transformar em um meme”

### 6.6.11 Descrição da recepção e expansão do conteúdo

Durante essa primeira aula, percebi que os alunos não se atentaram para o fato de que poderiam aprender e trocar com aquela experiência. Alguns não pareciam querer expressar suas interpretações e opiniões, conversavam, guardavam os celulares e em qualquer fração de minuto retirava novamente da mochila e começava a mexer. Diante de tal contexto, me senti impulsionada a adotar uma postura mais ativa diante dos memes apresentados para a proposta de leitura, o tempo todo conduzindo os alunos a pensarem sobre as imagens escolhidas, sobre o texto verbal e suas possíveis interpretações. Não seria o ideal a se fazer quando se busca autonomia dos estudantes, mas considereí que a aula e o modo como me comortei enquanto leitora antes aos memes poderia servir de modelo para que tentassem fazer o mesmo nos próximos encontros.

## **6.7 Descrição e análise das etapas da segunda aula**

### 6.7.1 Segunda aula: etapa 1 - Perguntas orais investigativas

As perguntas orais investigativas a respeito dos diários serão apresentadas e analisadas ao final, junto com a análise dos diários elaborados pelos estudantes.

### 6.7.2 Segunda aula: etapa 2 – Apresentação do viés temático dos memes

Na segunda aula, os memes apresentados tinham como temática assuntos locais e cotidianos. Tal escolha deu-se para que fossem observadas como o processo de identificação desses memes ocorre por meio de reconhecimento cultural, por via de compartilhamento de conhecimento de mundo (regional ou nacional). São memes que, muitas vezes só fazem sentido no Brasil, em determinados lugares ou por alguém que conhece os costumes e rotinas de determinados locais.

### 6.7.3 Segunda aula: etapa 3 – Descrição dos passos para a construção de memes cuja temática seja local ou cotidiana

Antes de partirmos para a leitura coletiva dos memes, foram pontuados os possíveis passos para a elaboração dos memes de temas locais ou cotidianos. Para isso foi projetado o seguinte slide:

**O que se pode perceber na elaboração de memes locais e cotidianos?**

- Qualquer imagem pode ser utilizada, desde fotos de personagens ou personalidades a fotos ou desenhos de situações, paisagens e pessoas comuns, desde que se faça relação entre os elementos;
- O texto verbal pode produzir reflexão sobre o assunto tratado, mas também pode reforçar preconceitos ( nesse caso muitas vezes voltado ao “riso pelo riso” sem grandes preocupações).

### 6.7.4 Segunda aula: etapa 4 - Prática de leitura coletiva

#### Memés sobre Niterói

Figura 39 - Memés sobre Niterói



Fonte: Google

O meme à esquerda não foi tão simples para os alunos compreenderem, pois o ônibus 536M segue o trajeto Niterói x São Gonçalo. O interessante foi que eles soubessem que para as pessoas que fazem este caminho, há um significado e, provavelmente, a crítica foi em relação a alguma distração de pegar o ônibus errado. Também foi possível salientar que a imagem de um tigre negro encaixou bem, pois é exatamente essa a expressão que um ser humano faz quando está entediado ou sem paciência.

O meme à direita contém a seguinte mensagem verbal “Chêssus, nos ajude a ir para Niterói”, como complemento a figura de uma criança com as mãos unidas, expressando prece. Perguntei aos estudantes em que situações aquele meme poderia ser considerado válido. A maior parte da turma estava dispersa, entretanto, alguns responderam: “quando tem tiroteio na comunidade”, “quando o ônibus quebra”. Após não terem mais respostas, tentei lembrá-los o período em que estava sendo construído o segundo mergulhão de Niterói, perto da praça Dez de Novembro e da entrada da Rua Marques de Paraná. No período em que o mergulhão estava sendo construído, havia engarrafamentos praticamente todos os dias e em todos os horários. Nessa ocasião, memes como esse faziam muito sentido. Também mencionei o fato de existir a hora do rush, horários de fluxo intenso de automóveis, nesses momentos ir ou voltar de Niterói pode ser uma tarefa bastante desgastante, cabendo assim, produção e compartilhamento de memes que reflitam a apreensão das pessoas.

### **Alagamento em Niterói**

A construção do primeiro mergulhão, na rua Marques de Paraná, é um assunto mais antigo, entretanto foi relevante mostrar que o assunto também estimulou a produção de diversos memes, justamente por ter sido uma obra cara que causou muitos transtornos e quando finalizada, não foi capaz de escoar a água da chuva, mesmo sendo previsível que haja alagamento em Niterói.

Figura 40 - Memes sobre alagamentos em Niterói



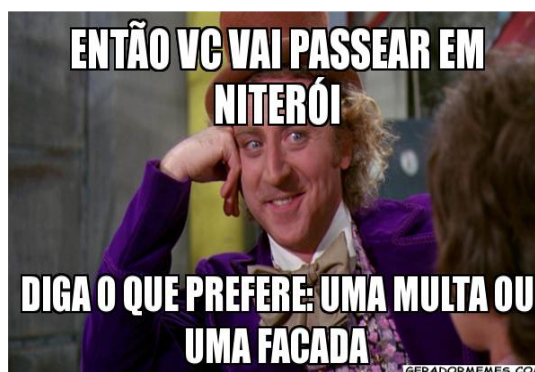
Fonte: Google

Os estudantes conhecem o problema do alagamento, entretanto, desconheciam Veneza, nome próprio utilizado no meme à esquerda. Foi então que expus que Veneza é uma cidade da Itália, construída praticamente dentro da lagoa de Veneza, de arquitetura belíssima, considerada a mais linda cidade flutuante do mundo. Foi a partir daí que os estudantes entenderam a ironia feita pelo meme de que Veneza era um eufemismo para alagamento.

O interessante do meme à direita foi ter criado humor por meio de manipulação da imagem, colocando a figura de um tubarão em meio à poça de água. Isso demonstra que a possibilidade de elaboração de memes é ilimitada.

### **Violência em Niterói**

Figura 41 - Meme sobre violência em Niterói



Fonte: Google

O meme acima foi compreendido sem maiores problemas. A multa de que o texto fala trata-se de aplicação de penalidades de trânsito. Os alunos relataram que ouvem muitas reclamações a esse respeito, mas que desconheciam todas as formas de receber multa. Informei aos estudantes que Niterói não tem estrutura para receber muitos carros e falta lugar para estacionar, por exemplo. Dessa forma, sem opção para estacionar, alguns motoristas acabam estacionando em vagas proibidas e sofrem penalidades. A facada de que trata o meme é uma referência à violência na cidade.

### **Comparação entre Niterói e São Gonçalo**

Figura 42 - Memes que fazem comparação entre Niterói e São Gonçalo



Fonte: Google

Alguns estudantes, ao verem os memes, questionaram o estigma que São Gonçalo tem, esse foi um ponto positivo no processo de leitura, pois os alunos se colocaram contrários ao preconceito com a cidade de São Gonçalo e ainda afirmaram que há lugares bonitos em São Gonçalo que nem todos conhecem ou ainda que há locais em Niterói tão destruídos quanto em São Gonçalo.

### Memés sobre Maricá

Figura 43 - Memés sobre Maricá



Fonte: Google

Embora haja estreita proximidade de Niterói com Maricá, nem todos os estudantes conhecem a cidade. Nesse sentido, os memes não chamaram a atenção dos alunos. Ao perceber que os estudantes também não sabiam a respeito das declarações preconceituosas do ex-prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, em relação a Maricá, houve um momento reservado a informá-los sobre o ocorrido.

No dia 16 de março de 2016, foi publicada em diversos meios a transcrição de uma conversa entre o ex-presidente Lula e o então prefeito do Rio, Eduardo Paes. Nessa conversa Eduardo Paes ridiculariza os bens de Lula, afirmando que o mesmo tem alma de pobre e que tende a comprar imóveis em lugares ruins: “É como se fosse em Maricá. É uma merda de lugar, porra!”. Essa conversa repercutiu em formulações de diversos memes sobre o assunto, contrários ou a favor de Eduardo Paes.

Após a explicação sobre a origem dos memes que depreciam a cidade de Maricá, os estudantes entenderam o teor dos memes e, da mesma forma que foram contrários às posições preconceituosas em São Gonçalo, também consideraram desnecessários os memes que reproduziram o preconceito de Eduardo Paes.

O interessante desse processo de reflexão é saber que o riso automático em si ocorre em processos de leituras de memes, mas não precisam se esgotar no riso, porque é possível ir além dele, buscar suas raízes e, com isso, amadurecer a percepção dos fatos.

### **Memes sobre a cidade do Rio de Janeiro**

Figura 44 - Memes sobre a cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Google

Os memes acima tratam sobre a temática da violência no Rio de Janeiro. Baseada na triste realidade das balas perdidas, os memes, de forma humorada, denunciam o cotidiano de medo que passam algumas pessoas. Os estudantes não tiveram grandes dificuldades para entender e se identificar com a mensagem, uma vez que demonstram conhecer por vivências, relatos ou noticiários a realidade exposta nos memes.

6.7.5 Segunda aula: etapa 5 – Elaboração de memes (individual ou em dupla) com base no que foi estudado

### **Produção dos documentantes 1 e 16**

Figura 45 - Produção dos documentantes 1 e 16



*É nessa hora que eu penso em comprar um carro.*

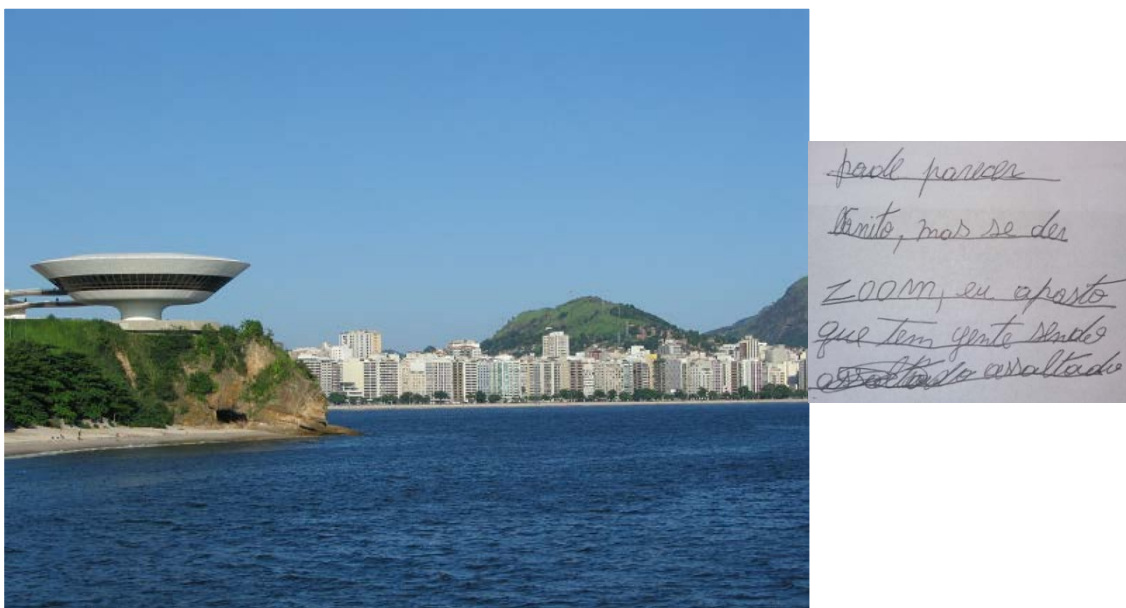
**“É nessa hora que eu penso em comprar um carro”**

A produção do meme dos estudantes cumpriu ao solicitado, tratando de uma questão social local e cotidiana: o problema dos transportes públicos superlotados que nutrem o desejo de ter um carro.

### **Produção dos documentantes 2 e 12**



Figura 46 - Produção dos documentantes 2 e 12



**“Pode parecer bonito, mas, se der zoom, eu aposto que tem gente sendo assaltada”**

O meme trata sobre a violência existente em Niterói, seja em bairros populares ou nobres. Assaltos diários ocorrem por conta da desigualdade social e os estudantes estão cientes em relação a isso.

### **Produção do documentante 8**

Figura 47 - Produção do documentante 8



*Quando eu saio pela primeira vez e a rua está igual à praia de Icaraí*

**“Quando eu saio pela primeira vez e a rua está igual à praia de Icaraí”**

O meme do documentante 8 cumpre ao solicitado, pois trata de um problema recorrente em Niterói: o alagamento. E ainda, sobre as águas pluviais acumuladas, as compara com a praia de Icaraí, o que demonstra o desejo que o aluno teve em situar o leitor quanto à localização geográfica do fenômeno.

## Produção do documentante 10

Figura 48 - Produção do documentante 10

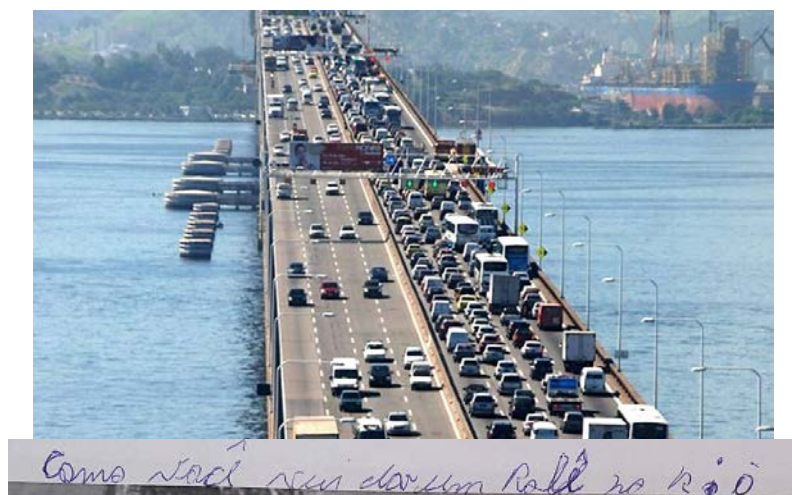


### “Indo para a Zona Sul / Indo para o Centro de Niterói”

Neste meme, de certa forma, o documentante 10 também cumpriu ao solicitado, pois trata de uma questão cotidiana e local: o engarrafamento em Niterói. O aluno chamou a via de acesso a diversos bairros de Niterói (da área nobre ou não) como acesso ao que chamou de “zona sul”, esta sendo privilegiada por não ter engarrafamento. No entanto, quem transita por Niterói sabe que, dependendo do dia e do horário, nenhuma via escapa do engarrafamento. Em outras palavras, o que o estudante quis expressar é que as coisas podem ser mais fáceis para quem é ou frequenta as áreas nobres de Niterói, enquanto que as coisas são normalmente mais difíceis para as pessoas que são ou frequentam o Centro de Niterói.

## Produção do documentante 14

Figura 49 - Produção do documentante 14



### “Como você vai dar um rolê no Rio”

Meme local e cotidiano bem elaborado que trata de como nós, moradores de Niterói, São Gonçalo ou adjacências, atravessamos a Ponte Rio-Niterói: muitas vezes com grandes e desgastantes retenções. Dessa forma, pode-se observar que o estudante entendeu a proposta e soube como produzir um meme original.

### **Produção do documentante 17**

Figura 50 - Produção do documentante 17



**“Quando meu marido estaciona em Niterói”**

Embora genericamente personalizado na figura de um suposto “marido”, o meme cumpriu ao solicitado. Estacionar em Niterói é uma tarefa muitas vezes complicada, pois a cidade não comporta tantos carros, ainda há eventualmente casos de pessoas que estacionam ou tentam estacionar de forma irregular, causando transtornos ou mesmo acidentes para si ou para as outras pessoas.

### **Produção dos documentantes 18 e 24**

Figura 51 - Produção dos documentantes 18 e 24



**“O meu cupido está igual à praia de Icaraí, só me traz lixo”**

Os documentantes 18 e 24 cumpriram ao que foi solicitado, ou seja, trataram de uma questão cotidiana (relacionamentos “complicados”) e fizeram referência a um local (praia de Icaraí). Além disso, demonstrando saber fazer referências a exemplos, utilizaram como base intuitivamente um exemplo utilizado em aula, um meme cuja personagem é dona Hermínia que diz: “Meu cupido deve ser traficante, só me traz droga”. Tal meme, talvez os estudantes já soubessem, faz parte a uma série de memes que circulam nas redes cujo início é: “meu cupido deve ser ...”:

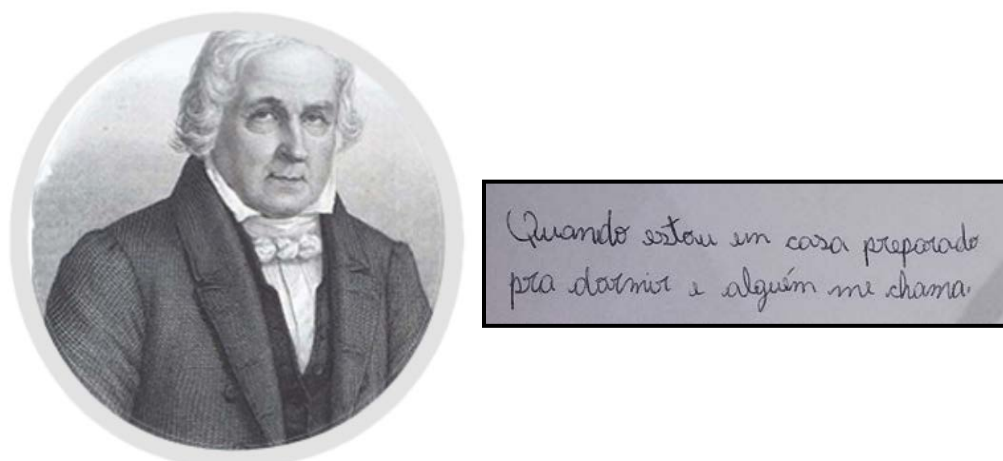
Figura 52 - Memes da sequência “Meu cupido deve ser...”



Fonte: Google

### Produção do documentante 19

Figura 53 - Produção do documentante 19



### “Quando estou em casa preparado para dormir e alguém me chama”

O estudante utilizou uma imagem de José Bonifácio. Tal escolha foi muito satisfatória, pois se trata de uma figura histórica importante que, inclusive, deu origem ao nome da escola (C.E. José Bonifácio), toda sua história foi levada em conta quando apresentei as imagens do

patrono da Independência aos alunos. É possível futuramente que se façam muitos trabalhos com suas imagens disponíveis na internet, inclusive a elaboração de uma página de memes (foi uma sugestão que dei aos próprios alunos: que dessem continuidade à elaboração de memes).

O documentante 19 fez um meme sobre um aspecto do cotidiano, utilizando a expressão facial aparentemente aborrecido ou entediado do personagem José Bonifácio para complementar o texto escrito e finalmente exprimir a mensagem: “Quando estou em casa preparado para dormir e alguém me chama”... fico aborrecido, irritado.

### **Produção do documentante 21**

Figura 54 - Produção do documentante 21



**“Eu de boa esperando o 49”**

O documentante foi absolutamente coerente ao escolher a imagem da estátua do Arariboia, situada perto das Barcas S.A. e do ponto em que param ônibus da linha 49 (Fonseca x Centro x Icaraí).

“Eu de boa esperando o 49”. Há uma relação desse “eu” com o guerreiro Arariboia, esse “eu” que é o homem comum que luta em seu dia a dia. Ao mesmo tempo, esse “eu” é hipoteticamente uma estátua, o que pode fazer referência à demora do ônibus. É usual ouvir as pessoas dizerem “estou esperando a tanto tempo que estou quase virando uma estátua”. Nesse sentido, o estudante cumpriu a todas as solicitações: fazer um meme sobre o cotidiano e assuntos locais.

### Produção dos documentantes 22 e 27

Figura 55 - Produção dos documentantes 22 e 27

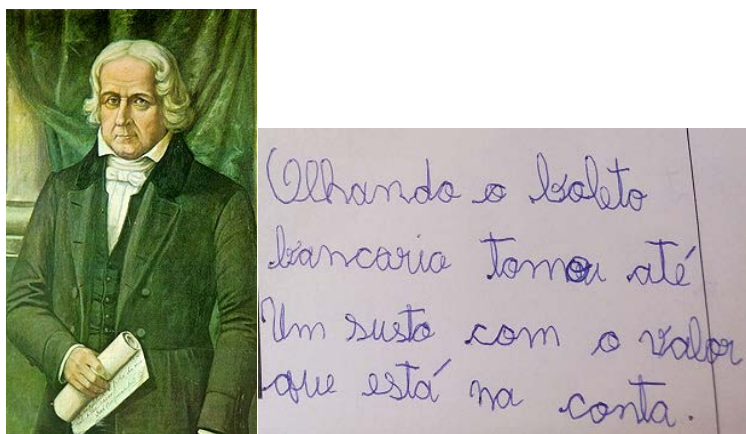


**“Quando se fala de alagamento, Niterói supera”**

Um meme simples que fala sobre um assunto local e cotidiano: alagamento em Niterói. Também nessa produção o estudante demonstrou compreender a proposta e colocar em prática a respeito do que aprender sobre o gênero meme.

### Produção do documentante 24

Figura 56 - Produção do documentante 24



**“Olhando o boleto bancário, tomo até um susto com o valor que está na conta”**

O documentante 24 utilizou a figura de José Bonifácio e a traduziu de uma forma eficaz, fazendo referência a uma angústia cotidiana contemporânea de todos nós: valores de contas exorbitantes que assustam e preocupam o cidadão comum.

## Produção do documentante 25

Figura 57 - Produção do documentante 25



**“Briguei com minha mulher e coloquei uma pedra no assunto”**

Utilizando a imagem da Pedra de Itapuca, da Praia das Flexas, o documentante 25, tratou de forma simples e metafórica sobre um assunto cotidiano: brigas entre casais e movimentos para resolução das questões, no caso, uma “pedra”, que representa não falar mais sobre o tema, foi colocada para dar um fim ao problema do suposto casal.

### 6.7.6 Segunda aula: etapa 6 - Formulação do diário de meme por parte dos estudantes

Perguntas previamente formuladas para motivar os estudantes a registrarem suas impressões de aula:

#### ***Niterói, 16 de maio de 2018***

- O que eu aprendi sobre *memes* e assuntos locais?
- Ficou mais fácil para eu ler um *meme* quando soube quais foram os passos utilizados para sua elaboração?
- Ao saber da história das imagens, eu pude entender melhor a crítica e o humor expressos nos textos verbais?
- O laboratório está me ajudando a entender melhor os memes?
- Faça observações livres sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que aprimorou neste segundo encontro.

### **Descrição dos diários produzidos na segunda aula**

Quinze alunos escreveram no diário no segundo encontro. Do mesmo modo que no primeiro encontro, a maioria limitou-se a responder de forma concisa as perguntas motivadoras. Dessa vez, todos os alunos que responderam afirmaram aprender algo com a oficina, o que demonstra que qualitativamente o segundo encontro pode ter consolidado um olhar mais maduro dos alunos a respeito do gênero trabalhado.

Alguns registros espontâneos confirmaram a validade das propostas. Os memes e imagens locais chamaram a atenção dos estudantes, pois fazem parte de seu cotidiano em sua microgeografia. Alguns alunos entenderam que a história das imagens contribui muito na construção crítica de um meme e se sentiram bastante motivados a construir seus próprios memes locais. Abaixo algumas frases que confirmam qualitativamente que o encontro surtiu efeitos positivos:

Documentante 5 – “Aprendi que qualquer coisa pode virar meme”.

Documentante 8 – “Ficou mais fácil entender os memes”.

Documentante 9 – “Aprendi que tudo é possível, basta ter confiança em si. A história das imagens é importante para entender os memes, porque na maioria das vezes essas imagens têm tudo a ver. Alguns memes utilizam frases de acordo com certos personagens e ficam hilários. O laboratório me fez entender muitas coisas boas e importantes. Saber a história das imagens e a escolha das frases facilita o entendimento dos memes. Com o laboratório, eu aprendi a criar memes divertidos”.

Documentante 12 – “Aprendi que qualquer coisa do dia a dia pode virar meme”

Documentante 13 – “Aprendi muitas coisas interessantes que facilitaram nossa leitura dos memes. Eu melhorei meu entendimento sobre os memes”.

Documentante 16 – “Eu aprendi que dá pra fazer memes com assuntos locais”.

Documentante 17 – “Aprendi muitos locais em Niterói que eu não conhecia. Saber os passos utilizados para a elaboração de um meme facilitou o entendimento de alguns memes, mas não de todos. No segundo encontro aprendi coisas que eu não sabia sobre memes locais e fotos interessantes”.

Documentante 18 – “Aprendi que é possível fazer memes, é só ter criatividade, prestar bastante atenção nas imagens. Ao saber a história das imagens, eu pude entender mais o que as imagens estão querendo dizer, porque as imagens têm tudo a ver com as frases. O laboratório de memes está me ajudando muito, porque tinha coisa que eu via e não entendia”.

Documentante 19 – “Antes eu aprendi a fazer memes normais, agora aprendi a fazer memes locais”



### 6.7.7 Descrição da segunda aula

Neste dia, comecei a falar sobre memes baseados em assuntos locais e cotidianos. Na aula de hoje, um grupo de alunos estavam mais interessados que na aula anterior, contribuíram oralmente com suas percepções e experiências pessoais.

Percebia na turma uma necessidade grande de eles terem que fazer atividades diferentes durante uma mesma aula para não se entediarem.

### 6.7.8 Descrição da recepção e expansão do conteúdo

Mesmo com certa dificuldade de manter interação com alguns estudantes, percebi que se empenharam melhor em suas leituras e produções escritas, parece que a função social do meme se expandiu e por isso ganhou maior valor na percepção de alguns.

## 6.8 **Descrição e análise das etapas da terceira aula**

### 6.8.1 Terceira aula: etapa 1 - Perguntas orais investigativas

As perguntas orais investigativas a respeito dos diários serão apresentadas e analisadas ao final, junto com a análise dos diários elaborados pelos estudantes.

### 6.8.2 Terceira aula: etapa 2 – Apresentação de vídeos que tratam de combate a preconceitos em geral que estão presentes dentro e fora das escolas

No primeiro encontro, a seguinte pergunta foi feita para turma, com vistas a que pudéssemos fazer uma atividade de sensibilização e mobilização por meio do meme, a

pergunta foi a seguinte: “Na opinião de vocês, existe algum problema na relação entre as pessoas do colégio que sempre deva ser discutido e trabalhado?”

Foram apresentados vídeos que tratam sobre preconceito:

**Título do vídeo: *MC Soffia - Princesinha que nada!***

Figura 58 - Imagem do vídeo “Mc Soffia – Princesinha que nada!”



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=-pxDBJ\\_tgmE](https://www.youtube.com/watch?v=-pxDBJ_tgmE)

O vídeo veiculado no youtube *Mc Soffia – Princesinha que nada* conta um pouco sobre a história da Mc Soffia. Desde cedo estimulada a se valorizar enquanto negra pela família, tornou-se referência como cantora de *hip hop* e inspira outras meninas se verem potentes e lindas. Ao longo do vídeo, ela relata que ainda muito pequena era vítima de racismo reproduzido pelos próprios colegas dentro da escola e, por perceber o quanto o racismo é ruim, começou a cantar para incentivar meninas negras a se amarem, além disso ela disse considerar importante que mais bonecas negras sejam fabricadas, pois elas representam e reforçam a estética afro como bonita e natural. A mãe de Soffia também se coloca, afirmando que a família deve incentivar as crianças negras a lerem histórias lúdicas cujos protagonistas também sejam figuras negras e fala o quanto o espaço escolar pode contribuir para o combate contra o racismo, tratando sobre a história da resistência negra, valorizando as heranças da cultura africana e fazendo com que as crianças negras se sintam bem, valorizadas, acolhidas e tenham vontade de permanecer e aprender na escola.

Durante o vídeo, trechos da música mais famosa de MC Soffia, *Menina Pretinha*, foram sendo transmitidos, e, com isso, foi possível que os alunos ouvissem e entendessem um pouquinho do trabalho da menina.

**Menina Pretinha – Mc Soffia**

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Devolva minhas bonecas

Quero brincar com elas

Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?

Vou me divertir enquanto sou pequena

Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana

Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha

Canto rap por amor, essa é minha linha

Sou criança, sou negra

Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou, paciência

Cabelo é chapado, sem precisar de chapinha

Canto rap por amor, essa é minha linha

Sou criança, sou negra

Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou, paciência

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Como se percebe, o primeiro vídeo foi uma tentativa de abordar o tema do racismo que acontece dentro das escolas. No início do vídeo, ao verem Mc Soffia cantando e dançando, alguns alunos riram dela de forma automática, somente depois de passado mais ou menos um minuto, a turma se acalmou e prestou atenção ao que estava sendo dito. Mesmo assim, em dados momentos, alguns alunos riam e debochavam, possivelmente constringendo outros colegas que se identificam com a mensagem do vídeo.

Deixei para discutirmos sobre o vídeo no final dos outros que viriam. O próximo *A história do excluído*, é um rap que retrata a história de um menino que era vítima de bullying na escola por sua aparência. Foi o vídeo que mais prendeu a atenção dos estudantes, de forma simples, falou sobre dificuldades de socialização, exclusão, sofrimentos que podem ser evitados no período escolar, caso as crianças aprendam desde cedo a exercerem a empatia e o respeito às diferenças.

**Título do vídeo: A história do Excluído (parte 2) - Gustavo GN**

Figura 59 - Imagem do vídeo “A história do Excluído (parte 2) - Gustavo GN”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=R5OO6f3z-08>

**A história do Excluído (parte 2) - Gustavo GN**

Desde a pré-escola foi só choro e desgosto

Uma criança que não teve sorriso no rosto

Vergonha do seu próprio corpo, calado

Não se juntava com os coleguinhas só por não ser magro

Sempre pra baixo, ninguém se aproximava  
Era lembrado só na hora das piadas  
Tapas na cabeça, chutes, risadas  
Na hora do recreio se tornava um saco de pancadas

Humilhação na escola era todo dia  
Ano após ano e não mudava sempre a mesma fita  
Um bom pivete que vivia como escravo  
Guardava toda a dor e choro sofrendo calado  
Com 12 anos no recreio comemoração  
Na última semana de aula, apresentação  
A escola inteira divertindo no pátio  
Ele na cadeira sentado em silêncio solitário  
E repente um pivete junta todos da escola  
Xingando ele de gordo, dizendo "tu é um bosta"  
"cala a boca que agora eu vou acabar com a tua vida"  
Com a maior frieza, deu um chute na barriga  
A molecada em volta aprovando o espetáculo  
Gritando pisando no garoto desmaiado  
Como se fosse um assassino sem ter feito nada  
Sem nenhum motivo pra ganhar cuspidas em sua cara!

A adolescência uma fase que marcou  
Por uma linda garota ele se apaixonou  
3 anos de um amor que se habitava no menino  
3 anos de um amor que nunca foi correspondido  
Na hora de falar que aparência é o mínimo  
Que beleza não importa tanto faz se é bonito  
A maioria fala, mas não faz menor sentido  
Já que na hora da escolha julga a capa e não o livro

E assim ele cresceu, zoadado, excluído  
Humilhado, derrotado, fracassado e sem amigos  
O que ninguém sabia que toda humilhação

No seu caderno de poesias se tornava inspiração  
Último ano da escola no evento musical  
Perdeu o medo e se inscreveu, porém ninguém deu moral

Chegando o grande dia toda a festa preparada  
Autoridades, professores, familiares e a quebrada  
Ultimo a se apresentar, muito confiante em si  
Todo mundo questionava o que ele fazia ali  
Ativou o microfone respirou bem devagar  
No momento o silêncio tomou conta do lugar  
Quando começou cantar, arrepios logo após  
Todos se emocionaram com a sua linda voz  
E sua mãe que sempre estava em toda fita estava ausente  
Um câncer tirou sua vida e não podia estar presente  
Mas, enquanto ele cantava, sentia ela ao seu lado  
O corpo todo arrepiava, todo mundo encantado  
Ninguém acreditava, ninguém botava fé  
No final, rolaram lágrimas, foi aplaudido em pé  
Aparência é só detalhe, ainda mais em uma canção  
O sentimento é a chave e o que sai do coração  
O garoto campeão do concurso de talentos  
Saiu em todas as mídias ganhou reconhecimento

De um dom que apenas sua mãezinha conhecia  
Não nasceu pra ser coitado e sim pra fazer poesia  
Olhe pra sua vida, olhe pros seus amigos  
Imagina se seria feliz sem eles contigo?!  
Quantas vezes você vacilou com aquele gordinho  
Que talvez só precisava ter você como amigo?

Aparências enganam, é pura ilusão  
Quanto rostinho bonito tem ódio no coração?!  
Quanto coração ruim tem solto por aí perdido  
Quanto pivetinho bom é tratado como um lixo!

Se for pra fazer algo, então que seja o bem  
Ser presente, fazer diferença na vida de alguém  
De maldade o mundo é cheio, falsidade e intriga  
Invejoso, então não seja apenas mais um parasita

Não é a minha vida, porém infelizmente  
Eu sei que o que cantei é rotina de muita gente  
Já parou pra pensar quantas pessoas estão sofrendo?  
Já parou pra olhar os erros que está cometendo?  
Moral da história, todo mundo tem valor  
e o que seus olhos enxergam não revela o interior!

### 6.8.3 Terceira aula: etapa 3 - Trocas de percepções sobre o assunto

Após apresentação dos vídeos, busquei conversar sobre questões como racismo e bullying na escola, entretanto os estudantes estavam muito agitados e resistentes.. Um dos alunos veio perto de mim e disse que não gostava de pessoas negras. Não foi possível debater profundamente sobre as questões. Aqueles que queriam participar ficaram inibidos frente à conversa paralela e ao desinteresse dos demais. Dessa forma, assim que a turma se acalmou, passei para a apresentação de memes que combatem ou demonstram formas como se manifestam preconceitos diversos.

### 6.8.4 Terceira aula: etapa 4 e 5 – Apresentação de memes a respeito de preconceitos e prática de leitura coletiva

Figura 60 - Meme sobre racismo

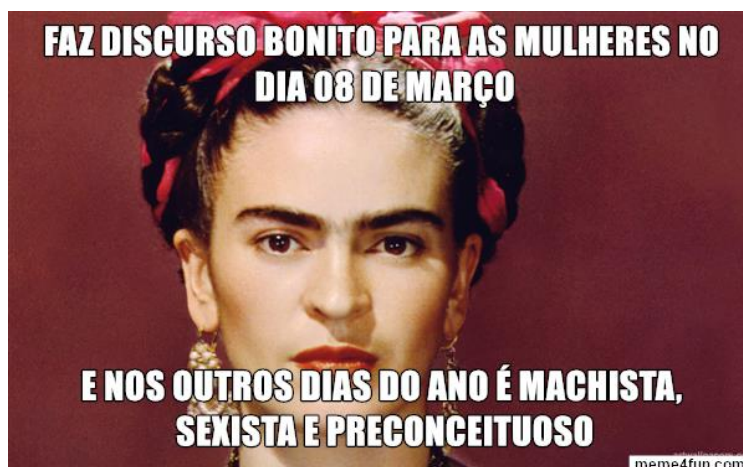


Fonte: Google

O meme acima introduziu o assunto “Racismo”. A princípio, os estudantes pareceram não entender de todo o meme. Então, perguntei a eles se já havia visto uma pessoa que comete atitudes racistas se defender dizendo que “tem até amigos negros”. Os estudantes responderam que isso acontece demais. A partir desse dado, pedi que eles imaginassem que alguém que tivesse acabado de praticar racismo tivesse falado essa frase perto do personagem Kiko. Então questionei “Será que o Kiko se agradou de ter ouvido isso? Será que ter amigos negros priva alguém de ser racista?”. Um dos estudantes respondeu que qualquer um podia ser racista, até uma pessoa negra. A conversa começou a ficar complexa, foi então que eu disse que a cultura do racismo está impregnada em todas as pessoas, entretanto, a meu ver, quando uma pessoa negra reproduz essa ideologia, ela sofre duas vezes: uma por sofrer racismo na sociedade, outra por reforçar o próprio racismo que a machuca, sendo assim duas vezes vítima de mal histórico tão danoso para a sociedade. “O que vocês acham?” Perguntei. Um aluno de pele parda falou “eu não tenho amigo preto, eu não gosto de preto”. Percebi que talvez a intenção dele fosse criar mal estar, dessa forma, apenas disse que lamentava por saber disso, pois a maior parte da população brasileira é negra ou descendente de negros. O restante dos alunos se silenciou, por isso passei para a análise do próximo meme.



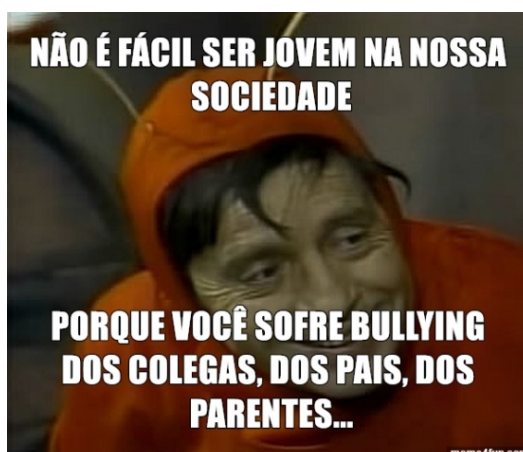
Figura 61 - Meme sobre machismo



Fonte: Google

A respeito do meme sobre machismo não houve muitos comentários, embora eu tenha conversado com a turma sobre o dia 8 de março como o dia internacional das mulheres trabalhadoras em luta por direitos iguais. Poucos foram os alunos que manifestaram reações quando perguntei se na escola havia casos de machismo na escola, embora as meninas timidamente tenham sinalizado corporalmente que lidavam com opressão de gênero. Um dos alunos me perguntou o que era sexista, foi então que disse que se tratava de preconceito com uma pessoa por causa do sexo ou do gênero feminino. A discussão não foi muito profunda, pois os alunos não estavam muito responsivos.

Figura 62 - Meme sobre bullying



Fonte: Google

Ao selecionar este meme, imaginei que os estudantes iriam interagir intensamente, trocando suas agruras e possíveis questões relacionadas às dificuldades de viver em sociedade

desde a adolescência, entretanto, os estudantes não quiseram comentar o meme. O mesmo ocorreu com os que vieram subsequentemente.

Figura 63 - Memes sobre questões sociais



Fonte: Google

Os memes acima praticamente não renderam discussão por conta do nível de dispersão da turma. Pareciam esperar que eu fizesse as colocações, mas não opinavam, permaneciam conversando entre si ou olhando seus celulares.

6.8.5 Terceira aula: etapa 6 – Elaboração de memes (individual ou em dupla) com base no que foi estudado

Produção do documentante 3

Figura 64 - Produção do documentante 3



**“Não gosto de pretos” – “Não ligo para a sua opinião”**

O meme acima, de alguma forma, é uma possível resposta do documentante 3 a um dos estudantes que, no meio da oficina, levantava para dizer que não gostava de pretos. Considero a construção argumentativa desse meme positiva, pois combate o racismo não por meio de embate, mas por texto verbal não direcionado. De forma simples, o estudante demonstrou não concordar e, ao mesmo tempo, não se afetar com a posição racista de quem emite esse tipo de frase.

### **Produção do documentante 8**

Figura 65 - Produção do documentante 8



**“Sou o que sou e não ligo para a opinião de ninguém”**

O meme foi construído em torno da imagem do cantor Pablo Vittar, o que foi bastante positivo, já que de forma espontânea houve a iniciativa por parte do estudante de combater homofobia e transfobia, uma vez que Pablo é um artista drag queen bastante criticado, vítima de ódio, como muitas outras pessoas que não são heterossexuais.

### Produção do documentante 9

Figura 66 - Produção do documentante 9



**“Só acho uma coisa: a vida é muito curta para me importar com seu preconceito”**

O documentante 9 também optou por elaborar um meme de resistência à homofobia, construído em torno da figura de Pablo Vittar. A escolha recorrente da temática evidencia que, mesmo no ensino fundamental, os alunos se posicionam criticamente a respeito deste problema social, provavelmente presente em suas vidas diárias, inclusive dentro do ambiente escolar.

### Produção da documentante 6

Figura 67 - Produção do documentante 6



**“Eu sou assim. E daí?”**

Assim que o documentante 6 entregou seu meme, observei imediatamente que o texto escrito estava ilegível e me direcionei ao estudante para pedir que me explicasse o que havia escrito, foi então que me disse “Eu sou assim. E daí?”. Pude perceber que o estudante cumpriu ao solicitado, embora tenha apresentado dificuldades para se expressar através da modalidade escrita.

### Produção da documentante 8

Figura 68 - Produção do documentante 8

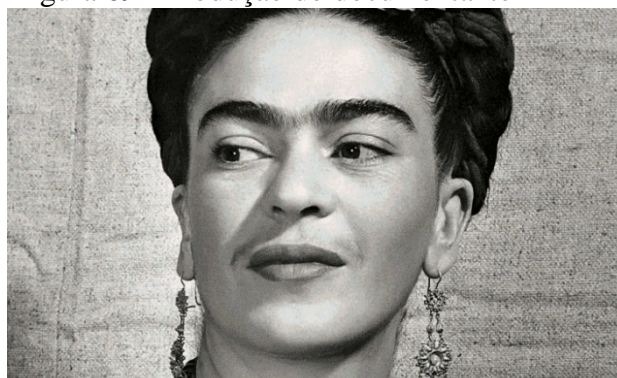


**“Sou o que sou, não o que querem que eu seja”**

Além do meme em torno do Pablo Vittar, o documentante 8 sentiu-se motivado a elaborar um meme cujo tema central é o combate ao preconceito contra a pessoa deficiente. De forma simples, o estudante demonstrou ser sensível ao assunto e acabou produzindo memes significativos, pontuando a defesa da identidade dos indivíduos e o reforço de suas autoestimas.

### Produção do documentante 12

Figura 69 - Produção do documentante 12



**“Diz que odeia macumba... Vai tomar conta da sua vida!”**

O meme acima foi o único construído em defesa das religiões de matrizes africanas, popularmente estigmatizadas e conhecidas como “macumba” (que é uma espécie de tambor). O estudante soube relacionar bem a foto da Frida Kahlo, uma cantora mexicana, com traços étnicos aparentemente mestiços cuja descendência parece ser originária de negros.

### Produção do documentante 13

Figura 70 - Produção do documentante 13



*-Eis que você não faz as tarefas de casa que a sua mãe manda. Ela pensa e acha que você...*

**Imagem da esquerda: “Eis que o dia vai bem...”**

**Imagem da direita: “... até que você assiste um ato de preconceito e racismo”**

O meme do documentante 13 tem uma característica peculiar, que é ter sido feito em quadrinho, com duas situações distintas, formando assim uma crítica a quem comete um ato de preconceito e racismo. Isso é indício de que, se o trabalho tivesse continuidade, seria possível que os estudantes fizessem outras combinações para elaborar seus memes.

### Produção dos informantes 18 e 24

Figura 71 - Produção dos documentantes 18 e 24



**“Por fora bonito, por dentro um monstro horrível preconceituoso”**

O estudante, neste meme, produziu um meme que apresenta uma construção complexa, pois trabalha com a metáfora de uma forma bastante efetiva ao relacionar a figura do personagem Gollum ou Smigol com os sentimentos e pensamentos de uma pessoa preconceituosa. Tal construção demonstra que houve um processo de maturação das primeiras produções para essa última.

### Produção do documentante 20

Figura 72 - Produção do documentante 20



**“Amar-se... Se amar!”**

A estudante que fez este meme teve o cuidado de unir imagens que estavam separadas, com vistas a transmitir uma mensagem de empoderamento na figura de duas cantoras negras que são consideradas inspiração de resistência negra nas artes: Karol Conka e Mc Soffia. A estudante grafou “amara sim” e “sin amara”, por isso a chamei em reservado para tentar entender o que ela havia escrito, foi então que ela disse “amar-se, se amar”. Dessa forma, percebe-se que a estudante conseguiu cumprir ao solicitado, mas tem dificuldade de expressar-se na modalidade escrita.

#### 6.8.6 Terceira aula: etapa 6 - Formulação do diário de meme por parte dos estudantes

Perguntas previamente formuladas para motivar os estudantes a registrarem suas impressões de aula:

#### ***Niterói, 22 de maio de 2018***

- Como é possível expressar uma opinião importante por meio de um meme?
- Os memes são capazes de fazer as pessoas refletirem? Por quê?
- Depois do laboratório, você acha que lerá os memes com mais atenção? Explique.
- Depois do laboratório, você acha que o meme passou ter outro valor para você? Por quê?
- Faça observações livres sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que aprimorou neste último encontro.



### 6.8.7 Análise dos diários produzidos na terceira aula

Apenas nove alunos escreveram no diário no terceiro encontro. Houve uma certa resistência no fim da aula, pois estavam ansiosos pela hora do recreio. Os alunos estavam agitados e alguns, mais especificamente estavam irritadiços com a temática do preconceito. Sentiram-se contrariados com as posições contrárias a brincadeiras que representam verdadeira manifestação de ódio velada. Com tudo isso, as produções foram muito produtivas e alguns depoimentos confirmaram um novo olhar dos alunos para o meme.

Alguns registros demonstraram que os estudantes entenderam que o gênero pode ser utilizado para tratar de um assunto sério, de cunho pessoal e social. Abaixo algumas frases que confirmam qualitativamente que o encontro surtiu efeitos positivos:

Documentante 5 – “Os memes podem falar sobre como as pessoas se sentem e expressam como a outra pessoa está”.

Documentante 9 – “Eu aprendi que os memes podem ajudar a combater preconceitos de diversas formas”.

Documentante 13 – “É possível se expressar por meio de memes engraçadas coisas importantes que têm sentido de ajudar outras pessoas. Depois do laboratório, agora compreendo os memes com facilidade. O meme passou a ter muito valor para mim, aprimorei como criar memes, porque eu sabia pouco”.

Documentante 14 – “Os memes expressam mensagens importantes quando falam sobre uma realidade da vida da gente no Brasil”.

Documentante 18 – “Hoje eu aprendi que os memes podem combater preconceito de religião, homofobia, racismo, etc., porque muitos não aceitam as pessoas como elas são”.

### 6.8.8 Descrição da aula do dia 22/05/2018

Expliquei à turma que os vídeos que seriam transmitidos tratavam sobre alguns tipos de preconceito apenas, mas que poderíamos tratar sobre outros em seguida, assim poderíamos falar não só sobre racismo e bullying, mas também sobre ataques religiosos, homofobia, discriminação social, diferença de gênero e mais o que eles quisessem.

### 6.8.9 Descrição da recepção e expansão do conteúdo

Houve dispersão em vários momentos da aula, nem todos os estudantes aproveitaram a troca que aconteceu na oficina, assim como nem todos quiseram efetuar as tarefas sugeridas. Entretanto, aqueles que se identificaram com a proposta se saíram muito bem e pareceram muito tocados com assunto, mesmo muitas vezes se sentindo inibidos de expressarem seus sentimentos contrários ao preconceito perto de colegas que se manifestavam verbalmente indiferentes ou a favor de certos comportamentos preconceituosos.

### 6.8.10 Produção de mural com os memes dos alunos em versão digital

Em casa, digitei os memes dos alunos e os imprimi. No dia 20 de junho, eu e os alunos montamos o “Mural de memes José Bonifácio”. O nome faz referência ao nome da escola: Colégio Estadual José Bonifácio.

Figura 73 - Mural com os memes dos alunos em versão digital



Os alunos ficaram muito orgulhosos do resultado. O mural repercutiu positivamente na escola, e isso foi muito bom, pois os alunos da Turma de Correção de Fluxo costumam ser estigmatizados como alunos difíceis, “atrasados” e desinteressados. A comunidade pôde apreciar o trabalho, rir e se identificar com as produções dos estudantes. Consideramos, assim, que a exposição pôde contribuir para que os alunos da Turma de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental II se sentissem motivados e valorizados dentro do colégio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”: essa frase de Paulo Freire é muito forte e foi ela que me acompanhou ao longo do percurso desta pesquisa, antes, durante e depois. A palavra é, sim, muito importante, organiza o mundo que nos rodeia, é um instrumento, mas em hipótese alguma é foto fiel das potencialidades de pessoas que estão em constante processo de aprendizado. Não mede a grandeza do porvir, após cada tentativa equivocada ou após cada resultado alcançado, pois todo microavanço é valioso na trajetória de um indivíduo, e apenas ele terá a dimensão do que suas pequenas conquistas significam para sua subjetividade.

Não conhecer, por maior ironia que isso pareça, pode ser a grande chave para o conhecimento. Gostar de “não saber”, para, num susto, logo depois se encantar em passar a conhecer, pode abrir um portal imenso para alunos quererem aprender. No entanto, há perigo de que esse gosto por “não saber” se iniba a ponto de ser totalmente extirpado do cotidiano escolar, quando os adultos, que são figuras de referência para crianças e adolescentes, passam a não tolerar que alguém não conheça “algo bobo”. Nada é bobo. Naturalizar a intolerância a quem não conhece algo “bobo” pode ser veneno a desencadear “falência múltipla dos órgãos” da Educação. E essa morte da alegria inocente por ser “ignorante” em relação a algumas coisas talvez represente também a morte de um futuro adulto brilhante, humilde, que saiba o valor da sua ignorância e da ignorância das demais pessoas, qualidade primordial para alguém que compartilhe com os demais o que aprendeu.

Memes não são bobos. Antes de mais nada, é isso o que tenho a dizer: memes não são bobos. O primeiro desafio de trabalhar com esse gênero discursivo é, por vezes, lidar com pessoas que acham que memes não passam da construção de uma foto banal associada a uma “frasezinha” engraçada. Não raro, ao comentar com colegas de profissão que a minha pesquisa era sobre memes, ouvi comentários como: “Meme? Mas o que é que meme tem a ver com Língua Portuguesa?”. E lá ia eu, um tanto quanto constrangida pelo tom do questionamento, explicar que os memes são textos tão complexos quanto textos de outra natureza, pois dependem de uma série de informações intra e extratextuais para fazer sentido, além de o próprio leitor, trazendo seu repertório de mundo, poder tornar-se uma espécie de coautor para um meme aparentemente já finalizado.

A primeira aula com os alunos da Turma de Correção de Fluxo do Colégio José Bonifácio foi um pouco nesse tom: os alunos, a princípio, provavelmente acostumados a

fingirem que sabem, para se protegerem de uma sociedade que aparentemente abomina a ignorância, não deram muita importância para a oficina. Tal atitude de resistência era, em partes, previsível, pois há uma pressão invisível para que a escola séria seja, nas entrelinhas, uma escola triste. Falar de algo que faz rir pode fazer parecer que o trabalho com meme não seja sério. No entanto, há que se insistir no aforismo que um dia ouvi de um querido professor: “para ser sério, não é preciso ser triste”. Bem como a citação inicial, esta é também uma frase forte e verdadeira, não se pode esquecer-la, há sempre que se recolher forças e convicções nela de que os caminhos amoroso, tranquilo e alegre são, sim, pertinentes e não desabonam a seriedade de um trabalho.

Devagar, os alunos foram entendendo o que estávamos produzindo juntos enquanto leitura, texto e contexto. Por não ter tido um contato prévio com a turma, para que eu conhecesse os estudantes com calma e vice-versa, eles podem não ter entendido em sua totalidade a dimensão das propostas e, por isso, alguns não tenham se entregado com total confiança às atividades. No entanto, considero que a experiência foi muito proveitosa para nós todos. As produções deles, além de me proporcionarem reflexão e aprendizado, também foram recompensadoras, pois, apenas depois de cada encontro, eu tive a verdadeira dimensão de que, no aparente caos de olhos dispersos, barulhos, vozes, provocações, eles, os alunos, estavam, sim, ali comigo, me acompanhando na empreitada de olhar com seriedade o trabalho com o meme, um gênero digital imenso em possibilidades de abordagens: cotidianas, sociais, ambientais, geográficas, biológicas, históricas, filosóficas, etc.

Após o trabalho autorreflexivo com os memes, é possível reafirmar isso também: a troca de conhecimento de mundo a partir da leitura coletiva intercambia a posição de ensinar e de aprender. As experiências pessoais e afetivas com o conhecimento cotidiano, geográfico, social podem aproximar o universo do professor do universo do aluno pouco a pouco, proporcionando expansão gradativa dos dois. Essa expansão, por exemplo, pode ter sido o maior legado subjetivo (nem tudo foi possível captar para descrever) dos encontros descritos nesta pesquisa.

O trabalho, sem dúvida, contribuiu para minha formação docente em diversas esferas: teórica, metodológica, didática, humana e também política (no sentido de conhecer e ter a oportunidade de intervir na realidade de estudantes que muitas vezes são estigmatizados e na minha própria realidade). O processo foi longo, embora o resultado final não revele a dimensão das minhas dificuldades, aflições e falhas (importantíssimas para a busca de melhores caminhos alternativos). Fiz uma intensa e obsessiva busca por memes, recebi memes de amigos, de parentes, da minha co-orientadora. Posso também concordar, depois de

minha trajetória enquanto docente-pesquisadora, que nem todo meme é construtivo, educativo e conveniente para se apresentar em uma sala de aula – esse cuidado é sempre importante. E isso também aprendi: defender que o trabalho com o gênero *meme* é pertinente numa aula de leitura e produção textual não é o mesmo que defender que a emissão de qualquer mensagem esteja sendo emitida seja produtiva, rica, proveitosa. As aulas preparadas, quando postas em prática, me ensinaram que certos textos podem ser desinteressantes por serem demasiadamente fáceis, ou, ao contrário, difíceis e até repetitivos.

No entanto, considero que foi possível intervir positivamente na turma de Correção de Fluxo de Ensino Fundamental II do Colégio Estadual José Bonifácio, uma vez que, considerando a necessidade de práticas pedagógicas que levem em conta a inclusão digital dentro das escolas utilizando materiais disponíveis, consegui efetivamente preparar-me teórica e pedagogicamente para colocar em prática uma proposta inovadora; apresentar de forma estruturada o gênero *meme*; propor leitura crítica; estimular produção de texto; materializar e divulgar em um mural os trabalhos dos alunos. Tais etapas seguiram um ciclo lógico, com início, meio e fim, embora eu saiba e tenha convicção de que nada tenha se encerrado aqui.

## REFERÊNCIAS

- ALVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 208 p.
- ARAÚJO, Júlio. C. VASCONCELOS, Lucas Lima. Web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros? *Revista Digital texto Livre*, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultura, 1997.
- BARRETO, Krícia. *Os memes e as interações sociais na internet: uma interface entre práticas rituais e estudos de face*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/BARRETO-Kr%C3%ADcia-Helena-TESE-2015.pdf>.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BHATIA, V. K. The Power and Politics of Genre. *World Englishes*, v. 16, n. 3, p. 359-371, Nov. 1997. MOITA LOPES, Paulo da (2002). *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.
- BRONCKART, Jean. Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. S.P: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick.; MANGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CODINA, Luís. *¿Web 2.0, Web 3.0 o Web Semántica?: El impacto en los sistemas de información de la Web*. Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web. Vol. 2. No. 1. 2009.

CODINA, Luís. Internet invisible y Web semântica: el futuro de los sistemas de información en línea?. *Revista Tradumática: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, [S. l.], n. 2, p. 1-16, nov. 2003. Disponível em: <<http://webs2002.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/06/06.PDF>> .

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ENGIN, Marion. Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*. University of Alberta, v.10, n.3, p. 296-303, 2011

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial: 2010.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angel Bustos. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angel Bustos. *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angel Bustos. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Angel Bustos. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

KLEIMAN, Angel Bustos. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 2002.

KOCH, I. V. e FÁVERO L. L. *A coerência textual*. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2 o grau e vestibular. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, I. V. e FÁVERO L. L. *A coesão textual*. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto.

KOCH, I. V. e FÁVERO L. L. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.



KOCH, I. V. e FÁVERO L. L. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. *inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

KRAMER, S. (1998). Produção cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In S. Kramer, & M. I. Leite (Orgs.), *Infância e produção cultural* (pp. 207-223, Série Prática Pedagógica). Campinas: Papirus.

LIMA, Adriana Morais Jales de. *Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, 2007.

LOBO-SOUZA, Ana Cristina. ARAÚJO, Júlio César. PINHEIRO, Regina Claudia. “Letramentos que emergem da Hipertextualidade”. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOPES, M. I. V. Pesquisa de recepção e educação para os meios. *Comunicação e Educação*, n. 6. São Paulo: USP/Moderna, 1996.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos S. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. RJ: Editora Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. Machado, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MARTINO, Luis Mauro de Sá. *Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2015.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

Mc LUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora da USP, 1972, 390p.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Paulo da (2002). *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NEITZEL, Adair de Aguiar. (2002). *O Jogo Das Construções Hipertextuais*. Universidade Federal De Santa Catarina. Tese de Doutorado.

NEVES, Nasson Paulo Sales. *Comunicação Mediada por Interface - a Importância Criativa e Social do Design de Interface*. Alagoas: Edufal, 2006.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. In: FERRARI, Polyana (org.). *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: ed. Contexto, 2007.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. *Revista Alfa*, São Paulo, 54 (1): 33-58, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Como o internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERED, Tania G. SALIÉS, Tânia G (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, Décio; GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura em sala de aula: polifonia e interação. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (Org.). *Pistas e Travessias II*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 241-260.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende & SOUZA, Francisco Edilson de. Leitura/Escritura: um processo de construção de sentido. *Revista de Educação*, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2ª. Ed., São Paulo: Paulus, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. (tradução e organização Roxane Rojo e Giaís Sales Cordeiro). 2ª ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

TAPIAS, José Antonio Pérez. *Internet e naufragos: a busca do sentido na cultura digital*. São Paulo: ed. Loyola, 2006.

TODOROV, Tzvetan, *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ZILES, Urbano. O significado do humor. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003, pp.83-89.