

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E ARGUMENTAÇÃO DOS ALUNOS POR MEIO DO  
GÊNERO TEXTUAL MEME E O COMENTÁRIO DE INTERNET

FABIANE SILVA DE AQUINO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E ARGUMENTAÇÃO DOS ALUNOS POR  
MEIO DO GÊNERO TEXTUAL MEME E O COMENTÁRIO DE INTERNET

FABIANE SILVA DE AQUINO

*Sob a orientação do Professor Doutor*  
**Gerson Rodrigues da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica - RJ  
Abril de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A657c Aquino, Fabiane Silva de, 1981-  
A construção de sentido e argumentação dos alunos  
por meio do gênero textual meme e o comentário de  
internet / Fabiane Silva de Aquino. - Rio de  
Janeiro, 2020.  
106 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,  
2020.

1. Linguagem. 2. Tecnologias da Comunicação. 3.  
Competência linguística-discursiva. 4. Produção  
Textual. I. Rodrigues da Silva, Gerson, 1971-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FABIANE SILVA DE AQUINO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/06/2020.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações, as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ).  
Orientador

---

Prof. Dr. Marcelo Andrade Leite (IFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)  
Avaliador interno



*Emitido em 2021*

**TERMO Nº 630/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 15/06/2021 16:01 )*

GERSON RODRIGUES DA SILVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)  
Matricula: 1449160

*(Assinado digitalmente em 15/06/2021 17:29 )*

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)  
Matricula: 1456413

*(Assinado digitalmente em 19/08/2021 12:19 )*

MARCELO ANDRADE LEITE  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 007.408.327-94

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:  
**630**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **15/06/2021** e o código de verificação: **bb1bdd20bf**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais José e Dalva, os quais me ensinaram que o estudo é a base de tudo, mesmo sem terem concluído a educação básica.

Ao meu marido André e meu filho Lucas, que durante a realização e conclusão desse curso por muitas vezes tiveram que aceitar minha ausência e falta de paciência.

Ao professor Dr. Gerson Rodrigues pela tranquilidade com que orientou a execução dessa pesquisa.

Aos membros da banca Professor Dr. Wagner Alexandre da Costa Santos e Dr. Marcelo Andrade Leite, pelas contribuições fornecidas a esta pesquisa.

À turma 1901 que participou das atividades propostas, contribuindo para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus e minha família por me amparar sempre que necessário.

## RESUMO

AQUINO; Fabiane Silva de. **A construção de sentido e argumentação dos alunos por meio do Gênero Textual meme e o comentário de internet**. 2020. 106p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

A ampliação do uso das tecnologias da comunicação no mundo contemporâneo, acelerou o compartilhamento de informações e modificou a relação interpessoal, cultural e social do homem a tal ponto que a linguagem, faculdade cognitiva, flexível, adaptável e responsável por expressar tais alterações, precisa atualmente ser estudada em articulação com as práticas sociais de uso da mesma e as tecnologias, a fim de que a aprendizagem de língua portuguesa contemple novas formas de se comunicar, significar e produzir cultura na pós-modernidade. Diante dessa realidade, a presente pesquisa pretende compreender se ao produzir sentido por intermédio do gênero digital multimodal *meme*, concebido conforme a concepção de Dawkins (1976) e Blackmore (2000), em interface com comentários de internet, é possível propiciar aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas, principalmente no que se refere à melhoria da produção escrita. Nesse sentido, propõe-se implementar uma proposta pedagógica embasada no modelo de Sequência Didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004), a partir do *meme*, a fim de acionar nos alunos a construção da opinião de mundo e a transição para a escritura de um comentário de internet. Tal proposta está ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, através dos estudos de Bronckart (1999), Rojo (2005), Elias e Koch (2006), Bakhtin (1992, 2006), Marcuschi (1983, 2008) e em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa. Não se pode ignorar o fato de que os alunos, cada vez mais, têm feito uso de ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição etc., atuando ativamente em práticas de produção e replicação na cibercultura, como co-construtores de sentidos em ambientes virtuais, pois pertencem à Geração Digital. Diante desse novo paradigma, as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa devem se constituir, essencialmente, num espaço que privilegia as diversidades de linguagens, permite ao educando tornar-se protagonista na construção de conhecimento sobre a própria língua e como consequência a empregue eficientemente, atuando assim, como cidadão crítico e consciente.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Linguagem; Prática Social; Meme; Produção Textual.

## ABSTRACT

AQUINO; Fabiane Silva de. **Student's sense and argumentation construction by means of the interface between the meme and the internet commentary**. 2020. 106p. Dissertation (Professional Master in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

The expansion of use of communication technology in contemporary world, speeds up the sharing of information and changes interpersonal, cultural and social relationship of human being in such a way that the language, cognitive ability, flexible, adaptable and responsible by express those alterations, actually, must be studied in articulation with the social practices of its uses and technologies, in order that learning Portuguese, contemplates new forms of communication, to signify and to produce culture in postmodernity period. Against this reality, the present research pretends comprehends if by the intermediate of sense production of *meme* multimodal genre, designed according to the conception of Dawkins (1976) and Blackmore (2000), on interface with commentary genre, is possible propitiate the development of linguistic-discursive competence of second segment fundamental instruction students, principally in what it refers to the improve of writing production. In this way, I propound a pedagogical proposal based on Didacticism Sequence Conception, implemented by Schneuwly e Dolz (2004), starting by *meme*, in order to operate in the students the construction of world's opinion and the transition to an internet commentary text writing. This proposition is anchored on theory assumption of Textual Linguistics, through the studies of Bronckart (1999), Rojo (2005), Elias and Koch (2006), Bakhtin (1992, 2006), Marcuschi (1983, 2008) and in consonance with the orientations of the *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* and the *Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa*. We can't ignore the fact that the students increasingly, have done use of audio, video, image treatment, edition tools etc., actively acting on producing practices and replication in cyberculture, as co-builders of senses in virtual ambients, because belong to the Digital Generation. Against this new paradigm, the teaching-learning practices of Portuguese language should constitutes, essentially, into a space that privileges diversity languages, allow that learners become protagonists at their own language knowledge construction and as a consequence be able to employ their language efficiently, actioning in this way as a critical and conscience citizens.

**Keywords:** Technology; Language; Social Practice; Meme; Text Production.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – <i>Meme</i> do Prefeito Marcelo Crivella             | 30 |
| Figura 2 – Definição de Argumentação                            | 44 |
| Figura 3 – Cartaz de Divulgação de Filme                        | 47 |
| Figura 4 – Mangá sobre escolhas profissionais                   | 48 |
| Figura 5 – Tirinha Níquel Náusea                                | 49 |
| Figura 6 – Proposta de Produção de Texto                        | 49 |
| Figura 7 – Textos Contranarciso e Narciso                       | 51 |
| Figura 8 – Quadro Narciso por Caravaggio                        | 51 |
| Figura 9 – Textos sobre <i>Selfie</i>                           | 52 |
| Figura 10 – Autorretratos por Reimbrant                         | 52 |
| Figura 11 – Conceito de Linguagem Conotativa                    | 53 |
| Figura 12 – Descrição de Texto Literário                        | 53 |
| Figura 13 – Artigo de Opinião                                   | 53 |
| Figura 14 – O pensador – Charge, Texto Informativo e Fotografia | 54 |
| Figura 15 – A argumentação em diferentes gêneros                | 54 |
| Figura 16 – Trecho do livro <i>O pequeno Príncipe</i>           | 55 |
| Figura 17 – Prova de Redação do 9º ano                          | 56 |
| Figura 18 – Explicação sobre Tese e Argumentos                  | 57 |
| Figura 19 – Proposta de Produção de Texto Argumentativo         | 57 |
| Figura 20 – <i>Meme</i> 1 – Dona Hermínia Indelicada            | 71 |
| Figura 21 – <i>Meme</i> 2 – Dona Hermínia Indelicada            | 74 |
| Figura 22 – <i>Meme</i> 3 – Dona Hermínia Indelicada            | 77 |
| Figura 23 - <i>Meme</i> 4 – Cruella De Vil                      | 78 |
| Figura 24 – <i>Meme</i> 5 – Dona Hermínia Indelicada            | 80 |
| Figura 25 – <i>Meme</i> 6 – Dona Hermínia Indelicada            | 82 |
| Figura 26 – <i>Meme</i> 7 – Dona Hermínia Indelicada            | 84 |
| Figura 27 – Comentário de <i>internet</i> sobre matéria         | 89 |
| Figura 28 – Comentário de <i>internet</i> sobre matéria         | 89 |
| Figura 29 – <i>Meme</i> 8 – Dona Hermínia Indelicada            | 90 |
| Figura 30 – Celular simulando postagem                          | 92 |
| Figura 31 – Comentário  | 92 |
| Figura 32 – Comentário  | 93 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 33 – Comentário                 | 93 |
| Figura 34 – Comentário                 | 93 |
| Figura 35 – Comentário                 | 93 |
| Figura 36 – Comentário                 | 94 |
| Figura 37 – Comentário                 | 94 |
| Figura 38 – Comentário                 | 94 |
| Figura 39 – Comentário                 | 94 |
| Figura 40 – Comentário                 | 95 |
| Figura 41 – Celular simulando postagem | 95 |
| Figura 42 – Comentário                 | 96 |
| Figura 43 – Comentário                 | 96 |
| Figura 44 – Comentário                 | 96 |
| Figura 45 – Comentário                 | 96 |
| Figura 46 – Comentário                 | 97 |
| Figura 47 – Comentário                 | 97 |
| Figura 48 – Comentário                 | 97 |
| Figura 49 – Comentário                 | 97 |
| Figura 50 – Comentário                 | 98 |
| Figura 51 – Comentário                 | 98 |
| Figura 52 – Comentário                 | 98 |
| Figura 53 – Comentário                 | 98 |
| Figura 54 – Comentário                 | 99 |

## QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Esquema do contínuo do <i>Meme</i>                                       | 31 |
| Quadro 2 – Características do Gênero Comentário                                     | 36 |
| Quadro 3 – Estrutura do Gênero Comentário   | 37 |
| Quadro 4 – Esquema baseado na estruturação da Sequência Didática                    | 66 |
| Quadro 5 – O que são <i>Memes</i> ?   | 78 |
| Quadro 6 – Características dos <i>Memes</i>   | 79 |
| Quadro 7 – O que é opinar?  | 80 |
| Quadro 8 – Definição de Posse X Porte de armas                                      | 82 |
| Quadro 9 – Legalização do Porte de Armas e Desarmamento: três argumentos essenciais | 85 |
| Quadro 10 – O país não quer se armar  | 87 |
| Quadro 11 – Gênero Comentário de <i>Internet</i>                                    | 91 |

## TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Conhecimento do gênero                                | 72 |
| Tabela 2 – Nome do gênero  | 72 |
| Tabela 3 – Reconhecimento da Personagem                          | 72 |
| Tabela 4 – Nome da Personagem                                    | 72 |
| Tabela 5 – Características da Personagem                         | 73 |
| Tabela 6 – Imagem da Personagem                                  | 73 |
| Tabela 7 – Sentidos da palavra droga                             | 73 |
| Tabela 8 – Pretensão do Texto                                    | 73 |
| Tabela 9 – Leitura da imagem                                     | 75 |
| Tabela 10 – Mensagem da imagem                                   | 75 |
| Tabela 11 – Pretensão do Texto                                   | 75 |
| Tabela 12 – Produção de sentido em interface com o Hino Nacional | 75 |
| Tabela 13 – Opinião sobre o Brasil                               | 76 |
| Tabela 14 – Leitura de imagem                                    | 77 |
| Tabela 15 – Relação familiar                                     | 77 |
| Tabela 16 – O que é preconceito?                                 | 78 |
| Tabela 17 – O preconceito atualmente                             | 79 |
| Tabela 18 – Significado de preconceito no <i>meme</i>            | 79 |
| Tabela 19 – Texto Verbal e Não-Verbal                            | 81 |
| Tabela 20 – Produção de sentido                                  | 81 |
| Tabela 21 – Opinião Preliminar                                   | 81 |
| Tabela 22 – Opinião sobre o uso de armas de fogo                 | 81 |
| Tabela 23 – Produção de sentido – Texto Verbal                   | 83 |
| Tabela 24 – Produção de sentido – levar                          | 83 |
| Tabela 25 – Refletindo sobre você                                | 83 |
| Tabela 26 – Produção de sentido                                  | 84 |
| Tabela 27 – Leitura de imagem                                    | 84 |
| Tabela 28 – Refletindo sobre você                                | 84 |
| Tabela 29 – Produção de sentido – desgraça                       | 84 |
| Tabela 30 – Opinião sobre comentário                             | 90 |
| Tabela 31 – Conhecendo seus hábitos                              | 90 |
| Tabela 32 – Refletindo sobre o comentário                        | 90 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | 16  |
| <b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>   | 21  |
| 1.1 As práticas de linguagem no mundo pós-moderno                                | 21  |
| 1.2 Concepção de texto e textualidade sob o viés da Linguística Textual          | 23  |
| 1.3 A Conceituação de Gênero Textual e/ou Discursivo                             | 25  |
| 1.3.1 As três dimensões constitutivas do <i>meme</i>                             | 28  |
| 1.3.2 O <i>meme</i> como gênero discursivo                                       | 32  |
| 1.3.3 Aspectos internos e extralinguísticos                                      | 34  |
| 1.4 O gênero comentário: características, circulação e o ponto de vista do outro | 36  |
| 1.5 A Gramática do Design Visual   | 39  |
| <b>2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO, OPINIÃO E ARGUMENTAÇÃO</b>                         | 42  |
| 2.1 Na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro                              | 45  |
| 2.1.1 Livro Didático   | 46  |
| 2.1.2 Apostila de Atividades   | 50  |
| 2.1.3 Prova de Redação   | 56  |
| 2.2 Em documentos norteadores: dos PCNs à BNCC                                   | 58  |
| <b>3 METODOLOGIA</b>   | 60  |
| 3.1 Local e sujeitos da Pesquisa   | 60  |
| 3.2 Objetivos e Tipo de Pesquisa   | 62  |
| <b>4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS</b>         | 64  |
| 4.1 Definição de Sequência Didática  | 64  |
| 4.2 Etapas de uma Sequência Didática   | 65  |
| 4.3 Proposta de Sequência Didática   | 66  |
| 4.4 Descrição da Sequência Didática  | 71  |
| 4.5 Produções Escritas e Resultados Obtidos                                      | 92  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | 101 |
| <b>6 REFERÊNCIAS</b>   | 104 |

*Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias minha própria  
Personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que é velho e morto, pois lutar é a  
Palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes.  
O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade.  
Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça.  
Digo o que penso, com esperança.  
Penso no que faço, com fé.  
Faço o que devo fazer, com amor.  
Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende.  
(Cora Coralina)*

## INTRODUÇÃO

O mundo vem se modificando rapidamente ao longo das últimas décadas, particularmente desde quando as novas tecnologias da comunicação começaram a fazer parte de modo mais intenso do cotidiano das pessoas, ocasionando a propagação de informações numa velocidade tal, que trouxe como consequências inúmeras transformações nas relações interpessoais, sociais, culturais e nas possibilidades e formas de uso da linguagem, que é uma faculdade cognitiva, flexível, adaptável e responsável por expressar as alterações experimentadas pela sociedade, visto que diversas áreas da atuação humana são por ela permeadas (Marcuschi, 2005).

Ao refletir sobre como a linguagem e o homem mutuamente se modificam devido à influência do ambiente e das transformações ocorridas na sociedade, torna-se necessário repensar as práticas escolares ainda adotadas para o ensino de Língua Materna na atualidade, considerando que, desde os anos 80, teorias em torno desse ensino vêm discutindo a importância de priorizar o elemento comunicativo da língua: o seu uso.

No entanto, na prática de sala de aula notam-se ainda hoje propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem, sob uma perspectiva normativa e analítica. Conduta essa, ineficaz para o desenvolvimento da capacidade linguística, que depende da experiência do aluno com a língua em situações significativas, sob uma perspectiva mais funcional.

Muitos professores ao tentar um rompimento com o ensino tradicional, utilizam o texto como pretexto para estudar verbos, pronomes, classificar orações etc. Tal prática é por vezes criticada, pelo fato de sobrepôr o ensino ao trabalho com uma linguagem viva e dinâmica, afastando assim, os alunos dos sentidos que a linguagem tem em suas vidas, conforme demonstra Carlos Drummond de Andrade no poema cujo título é Aula de Português:

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de estrelas,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,

atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.  
O português são dois; o outro, mistério.

A falta de interlocução entre a língua utilizada na vida real com o ensino de português constrói uma ideia de subordinação à mesma, que deixa de ser concebida como um artefato necessário para interação entre seus falantes para assumir um papel dicotômico, onde de um lado está o português do cotidiano, fácil e compreensível e do outro, o português formal, extremamente codificado e difícil.

Dessa forma, é interessante observar os aspectos linguísticos, discursivos e sociais que têm se materializado em diversas interações multimidiáticas que colocam em evidência o papel da tecnologia como meio de gerar novas formas de comunicação, significação e produção de cultura na pós-modernidade, considerando que atualmente lidamos com alunos imersos na era digital e isso pressupõe pensar em meios de agregar as práticas de ensino à realidade em que eles estão inseridos, levando em conta as novas ferramentas e linguagens proliferadas no mundo cibernético e ressignificando o que se entende como o ato de ensinar e aprender.

Esse pressuposto é emanado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que incluiu a Análise Semiótica<sup>1</sup> entre as práticas de linguagem inerentes ao trabalho com a língua que também contempla: Leitura; Produção de textos e Oralidade. Essa alteração reflete um avanço ao propor a inserção de textos multissemióticos – popularizados pela democratização do acesso às tecnologias digitais.

Sabe-se que produzir textos é concebido como uma tarefa complexa, não somente no ambiente escolar, mas também no exercício de diferentes papéis sociais em que o homem, inserido numa sociedade letrada, precisa desempenhar.

Essa realidade acompanha a trajetória de vida de muitas pessoas, ou por insegurança de cometer desvios ortográficos ou por falta de conhecimento de como começar ou dar continuidade a um texto e é visto como um martírio pelos estudantes da rede de ensino na qual leciono – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doravante

---

<sup>1</sup>Termo da área da semiologia ou semiótica, criado por Charles Sanders Peirce, para denominar o processo de significação e produção de significados, o qual relaciona a forma como os seres humanos empregam um signo, seu objeto e sua interpretação.

Bimestralmente, é elaborada pela SME-RJ e aplicada pelos professores de língua portuguesa, uma prova de redação cuja proposta para a série em que atuo - 9º ano, geralmente propõe a produção de textos dissertativos sobre um determinado tema, que é tratado por meio de um texto informativo ou multimodal, constante na folha de avaliação, a fim de levar o aluno a pensar no assunto sobre o qual terá que argumentar.

Durante as atividades propostas em sala de aula e no decorrer da realização e correção dessa prova, entro em contato contínuo com os alunos e suas produções, o que além de gerar uma enorme frustração, levou-me a questionar se não haveria mais nada a fazer, a não ser apontar laconicamente os problemas dos textos, que eles não conseguem perceber por mais que tentem. Portanto, esse trabalho é motivado por questões com as quais me deparo cotidianamente no trabalho com alunos que já estão concluindo o Ensino Fundamental: o que oferecer a eles, além das reiteradas afirmações de que o sucesso deles depende, em parte, de sua habilidade de falar e escrever de acordo a situação comunicativa e seus objetivos? Que essa habilidade pressupõe, por exemplo, usar a língua conforme os parâmetros da norma considerada culta em ambientes formais, já que a língua também é objeto de poder e discriminação na sociedade. Como orientá-los na busca pela solução dos seus problemas de escrita?

Desse modo, propor atividades que contemplem a produção textual em sala sem a pretensão de avaliar conferindo nota, precisa fazer parte do cotidiano escolar, considerando a importância de oportunizar a escrita, bem como auxiliar através da prática na redução do medo de escrever, visto que “o uso competente da linguagem escrita torna-se um imperativo para se lidar com atividades sociais e comunicativas diversas em uma variedade de contextos culturais” (Rojas-Drummond, Albarrán, & Littleton, 2008), logo, essa é uma habilidade muito valorizada numa sociedade letrada<sup>2</sup> como a nossa.

Segundo Kramer (2001) escrever é admitir características vividas da própria escrita é reformular textos e ser leitor dos textos escritos da história individual e coletiva, compartilhando e reescrevendo nela novos sentidos. Essa tecnologia está dentre as tecnologias intelectuais, que proporciona aos indivíduos estilos de pensamentos diferentes, e não determina, mas preservam processos cognitivos e discursivos de acordo com Levy (1993).

---

<sup>2</sup>Caracterizada pelo uso intenso e diversificado da linguagem escrita.

Assim, cabe à escola desenvolver a competência escritora dos alunos, minimizando a exclusão social que tanto afeta as pessoas com menos escolaridade, considerando que a escrita, constitui-se mais do que um meio de comunicação, constitui uma forma de participação social e tem papel propulsor no desenvolvimento expressivo e cognitivo do homem.

Destarte, tanto o contexto pessoal quanto o resultado dessa avaliação, incentivaram-me a buscar novas estratégias de trabalho com a língua, assim, a presente pesquisa propôs uma Sequência Didática (SD) baseada na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96-97), a qual é uma sequência de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o intuito de desenvolver a capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ao criar contextos de produções reais, no qual o gênero estudado é encarado como um instrumento de comunicação e interação entre as pessoas. A SD elaborada pretende compreender se os *memes* - gêneros criados em ambiente virtual, circulantes principalmente em redes sociais, despontam como um recurso eficaz a ser utilizado em sala de aula a fim de promover a reflexão sobre a imagem, a construção linguística, o conhecimento prévio, a construção de sentido e crítica dos alunos não só em relação ao uso da linguagem, mas também em relação à compreensão do contexto histórico, social e econômico em que a imagem – elemento delineador e significativo, reflete sentidos e emite sensações à mensagem produzida no construto textual, cuja pretensão pode ser a de fazer rir, ironizar ou satirizar acontecimentos do cotidiano. E ainda, pretende perceber se os *memes* conseguem acionar as opiniões de mundo dos alunos, conduzindo-os a produzirem comentários simulando estar em ambiente virtual, em apoio ou não a opinião do outro.

A SD que norteou essa pesquisa inclui práticas de letramentos – utilizada no plural para indicar o uso de práticas letradas que articulam diferentes gêneros textuais – *meme* e comentário e busca subsídio teórico em: Marcuschi (p.21, 2001) que compreende o letramento como um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...], Bakthin (2011) no que se refere ao conceito de gêneros textuais, suas características, funcionalidade e aplicabilidade, Geraldi (1984), Bronckart (1999), Elias e Koch (2006) e Marcuschi (1983, 2008) no que tange aos pressupostos teóricos da linguística textual, Kress e Van Leuween (2001, 2006), que por meio da Gramática do Design Visual - GDV, criaram uma ferramenta para o estudo de imagens, partindo da ideia de que elas são estruturas sintáticas passíveis de análise, assim como é feito na linguagem verbal, e em

consonância com as orientações relativas ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os quais são documentos oficiais que visam nortear a elaboração do currículo em todas as escolas básicas do território brasileiro.

Para este trabalho, é adotada uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa e como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Esse tipo de pesquisa almeja ocasionar a transformação nas atitudes dos participantes, ao implementar ações que visam à melhoria ou a busca pela solução do problema identificado pela professora de Língua Portuguesa - pesquisadora. Para a resolução de tal problema, espera-se que o grupo de participantes se engaje nas atividades propostas e aprimorem sua capacidade de compreender textos multimodais, exponham seu ponto de vista com clareza e aprimorem a escrita de seus textos.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo trata dos pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa, contendo uma explanação sobre as práticas de linguagem no mundo pós-moderno e a concepção de texto e textualidade sob o viés da Linguística Textual. Neste capítulo constam também uma conceituação dos gêneros textuais e/ou discursivos, a definição e caracterização do *meme* como gênero textual, bem como as características do gênero comentário, sua circulação e a presença do ponto de vista do outro. Adiante, discorre-se brevemente sobre a Gramática do Design Visual e suas contribuições para a leitura de imagens.

No capítulo dois faz-se uma análise sobre o trabalho com a construção de sentido, opinião e argumentação, por intermédio de textos multissemióticos, nos materiais didáticos e prova de redação adotados pela SME –RJ, especificamente na série em que a intervenção ocorreu, bem como aborda a proposta para esse trabalho, conforme documentos oficiais norteadores como os PCNs e BNCC.

O terceiro capítulo trata da metodologia em que se insere a área e o tipo de pesquisa desenvolvida, aponta os objetivos da mesma e descreve o local em que foi realizada e os sujeitos participantes.

A definição de SD, o detalhamento das etapas de seu processo, a apresentação da proposta desenvolvida e as produções escritas dos alunos são apresentadas no quarto capítulo. Neste capítulo também constam as apreciações feitas sobre os dados coletados e sobre os resultados atingidos com as ações propostas a partir desta intervenção.

Por fim, no quinto capítulo, teço as considerações finais mediante o trabalho realizado e em seguida as referências bibliográficas encerram esta dissertação.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que ancoram essa pesquisa. Num primeiro momento, as práticas de linguagem no mundo pós-moderno são abordadas, em seguida a concepção de texto e textualidade são tratadas sob o olhar da Linguística Textual, bem como a conceituação dos gêneros textuais e discursivos, caracterizando o *meme* como um gênero ao descrever seus aspectos internos e extralinguísticos. O gênero comentário é analisado posteriormente, com enfoque inclusive do ponto de vista do outro e por fim trata da Gramática do Design Visual e sua contribuição na análise de gêneros multimodais.

### 1.1 As práticas de linguagem no mundo pós-moderno

As transformações que marcaram a passagem da modernidade para a pós-modernidade se basearam no desenvolvimento do capitalismo e na revolução industrial, trazendo mudanças tanto a nível ambiental, como de organização social e de avanços tecnológicos. Tais transformações geraram uma nova cultura, estruturada em diferentes valores e com necessidades distintas.

Zygmunt Bauman (1998), ao publicar o livro *O mal-estar na pós-modernidade* traz à tona a condição pós-moderna instaurada na sociedade contemporânea, segundo a qual, o desprendimento parece ser constitutivo da identidade e as relações entre os indivíduos ocorrem, no limite, como inter-relações efêmeras. Ou seja, num cenário em constante movimento, onde os valores não são fixos, onde empregos e profissões desaparecem sem deixar notícias, onde tudo é imediato e descartável, inclusive os sentimentos, as identidades são fragmentadas, ou melhor, “podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (BAUMAN, 1998, p. 113).

Dessa forma, as práticas socioculturais mais “contemplativas” como uma ida ao museu ou a leitura de um livro parecem estafantes. O modo de apreensão da cultura de uma modernidade pesada custa a se sustentar numa modernidade líquida, como diria Bauman (2000), já que nesse contexto histórico as regras do jogo mudam a todo instante, o que impossibilita um planejamento a longo prazo.

A noção de pós-modernidade não apenas promoveu discussões na literatura, na pintura, na música, na arquitetura, nas ciências, na filosofia como também na Linguística, cujo interesse é entender como essa nova maneira de ver o mundo interfere, substancialmente,

nas práticas discursivas humanas, já tão afetadas pelo bombardeio de informações que chegam instantaneamente pela ampliação do uso da tecnologia da informação.

A linguagem moderna é representada sob um sistema de normas denominado pelo conceito de gramática, que a orienta e a padroniza de forma unilateral, e pela qual todo o sistema de ensino se baseia, fator que freia o estudo de novas possibilidades de linguagens, através de regras impostas que impedem o pensamento crítico e a compreensão de novas estruturas contemporâneas de dizer o mundo, de se organizar, enfim, os diferentes sistemas simbólicos existentes, que proliferam atualmente.

No mundo pós-moderno torna-se essencial o entendimento das muitas possibilidades linguísticas abertas graças aos recursos multimidiáticos, assim como da linguagem escrita e das múltiplas formas de produzir e divulgar conhecimentos, através do domínio dos recursos tecnológicos e da utilização dos mesmos no cotidiano, favorecendo a atuação do sujeito na sociedade. Portanto, a função da educação assume maior importância nessa nova sociedade e tem uma meta: formar sujeitos com identidade sólida, que, embora possam encontrar-se em situação difícil, se definem como pessoas autônomas, responsáveis, capazes de engajar-se e respeitar os compromissos, inventivos, com autoimagem positiva e aptos a assumir papéis sociais. [...]. (POURTOIS & DESMET, 1999, p.14).

As variadas linguagens apresentam-se vinculadas à construção social da realidade e transpassam rapidamente vários dos acontecimentos do cotidiano, numa ruptura com o tempo e espaço. Reconstroem-se cotidianamente, devido à velocidade de transformações tecnológicas e à dimensão da acessibilidade a estes recursos. Com isso, as capacidades de expressão, de gerar ideias e informações, de divulgar crenças diversas, ampliam-se e as incertezas humanas acentuam-se, marcadas pela transitoriedade, levando à produção de novas linguagens e modos de ser, com o propósito de atender às necessidades construídas socialmente.

A linguagem constitui-se no meio de interação do sujeito com o mundo, favorece a compreensão da pluralidade cultural emergente na pós-modernidade, bem como as relações entre as mesmas, e neste processo de interação ocorre simultaneamente a transformação da identidade humana.

A língua, meio de interação do sujeito com o social, encontra-se marcada pelas características de cada época, intrinsecamente relacionada às necessidades e especificidades de cada contexto social, que proporciona a historicização do sujeito e o situa neste mundo transitório.

Partindo da ideia de uma educação voltada para a formação do indivíduo apto a atuar no mundo pós-moderno, marcado pela *cibercultura*<sup>3</sup> faz-se necessário o uso dos diferentes tipos de linguagens, que o permeiam como: saber compreender imagens, interagir com o ambiente, apreciar o diferente e reaproveitar o antigo, os quais são características que marcam a contemporaneidade.

Além disso, é relevante saber lidar com aspectos como atemporalidade, instabilidade, mutabilidade, variabilidade, dispersão e desconfiança; todos esses elementos precisam estar presentes no ambiente escolar e incluídos no contexto educacional vigente, pois são decorrentes do contexto social no qual os alunos encontram-se inseridos.

Diante da reestruturação social e cultural que ocorre no contexto pós-moderno, torna-se necessário discutir o sistema de linguagem e os códigos linguísticos nos aspectos construtivos e normativos, para além da língua escrita regrada historicamente pela cultura elitizada, transpassando assim a cultura educacional escolarizada e considerando os processos construtivos de linguagens oriundos do meio social.

Na BNCC (2018, p.66), ao se tratar desse tema, explica-se que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Eis aqui, então, mais uma exigência que se coloca para a escola na atualidade: como contemplar de forma crítica, as novas práticas de linguagem na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que cercam essas práticas e usos?

## **1.2 Concepção de Texto e Textualidade sob o viés da Linguística Textual**

De acordo com inúmeros estudos na área da Linguística Textual (LT), a qual é definida por Marcuschi (1983, p.12) como “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”, o texto deve ser o pilar onde o ensino de línguas deve se sustentar.

---

<sup>3</sup> O termo Cibercultura tem vários sentidos, mas pode ser entendida como a forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônicas surgidas na década de 70, graças à convergência das telecomunicações com a informática.

Além disso, a LT considera o "texto" como uma unidade complexa, estruturada por elementos linguísticos e elementos pragmáticos. A diversidade desses elementos tem tornado difícil a construção de um modelo teórico que explique e descreva a "textualidade" em toda a sua complexidade. Assim, os estudos têm procurado o melhor caminho teórico para tratar os elementos complexos que compõem a tessitura textual:

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não-linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Marcushi, 1983, p. 12-3.)

Pelo fato de ser uma unidade de sentido composta por elementos linguísticos, que acabam por constituir o todo - a tessitura textual, um texto precisa de organização. Halliday (1985) contribui para essa interpretação ao construir as bases de uma gramática funcional para o sistema da língua, em que cada elemento deve ser interpretado como funcional em relação ao todo. Para ele, a organização da linguagem não é "arbitrária", ela está intimamente associada às necessidades do uso e são produtos de três processos simultâneos: a) é uma representação da experiência (função ideacional); b) é uma mensagem (função textual) e c) é uma troca interativa (função interpessoal).

Segundo Koch (2002) o conceito de texto está diretamente ligado à ideia de língua e de sujeito, portanto, há duas concepções básicas: a primeira o concebe como um artefato lógico do pensamento e a segunda o define como um processo de interação. A primeira concepção de texto sustenta-se na visão de língua como um mero código linguístico capaz de expressar o pensamento do sujeito, sendo esse dono do seu dizer. A segunda, surge com o avanço das pesquisas na área de LT, que atualmente entende o texto como “o próprio lugar da interação e da constituição de interlocutores.” (Elias e Koch, 2010), criando assim os padrões necessários para que um texto seja comunicativo: a textualidade.

Esses padrões envolvem fatores centrados no texto (coesão e coerência) e fatores centrados no usuário (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade). Ao considerarem os dois fatores citados anteriormente, Beaugrande e Dressler (1981) mostram a dificuldade de se integrar, na análise, elementos linguísticos e não-linguísticos. Os fatores centrados no usuário evidenciam elementos que constituem a "argumentatividade" do texto, cuja estruturação é constituída por elementos complexos, linguísticos e não-linguísticos.

Assim, a textualidade é composta por três níveis: a) no nível lógico-cognitivo são estabelecidas as representações semânticas do texto; b) no nível linguístico é estabelecida a coesão textual através de procedimentos particulares como a pronominalização, a sequencialização por conectores ou pelo uso dos tempos verbais, entre outros e c) no nível contextual ou pragmático é estabelecida a relação entre o texto e o contexto que o produziu.

A condução do ensino de língua deve pautar-se então, pela análise dos três níveis que compõem o texto e pela ênfase no fato de que esses níveis são integrados e harmonizados pela força argumentativa da linguagem. Para a LT, o trabalho na sala de aula deve desvendar essa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz efeitos de sentidos: são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto.

Em termos de ensino, o aluno de língua materna precisa ser conduzido a agir em diversas situações de interação social, especialmente naquelas em que a interação se dá por intermédio do texto escrito. Sabemos falar português, mas, muitas vezes não sabemos o que dizer mediante determinada situação, ainda mais quando há de se projetar um contexto de atuação: para quê e quem se escreve, de que modo e sobre o quê.

Por isso, antes de iniciar o processo de escrita, os alunos devem ter o entendimento de que escrever um texto, pressupõe um ato rico e elaborado, bem diferente do escrever como o simples ato de grafar as palavras, e, portanto, essa ação prevê o planejamento (antes), a revisão, a edição (depois) e o subsequente consumo pelo leitor do texto ora produzido.

Dessa forma, o processo de escrita não terá a finalidade em si mesmo, mas sim assumirá o papel de um processo em que a escrita é utilizada como manifestação de opiniões, valores, crenças, não somente para um fim específico, desarticulado da concepção dos alunos como sujeitos produtores de textos, e sim “para agir no mundo, para ser cidadãos de suas ações.” (Zozzoli, 2002, p. 199)

### **1.3 A Conceituação de Gênero Textual e/ou Discursivo**

Gênero Textual e Gênero discursivo são termos diferentes de um mesmo conceito ou se reportam a dois conceitos distintos?

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de

tudo, por sua construção composicional[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Partindo da conceituação elaborada por Bakhtin, pois grande parte dos estudos relacionados ao tema é influenciado por sua teoria, é possível observar que ele reconhece a importância do estudo do texto levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, porém seu foco é o texto como fenômeno sociodiscursivo, “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319). “Todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, [1953] 2003, p. 308) que age em função de um destinatário, ficando evidente a importância das relações enunciativas para a concepção de texto. Ele fala ainda dos dois polos do texto: os elementos repetíveis e reproduzíveis; e o texto na sua qualidade de enunciado que se manifesta na situação social e em relação com outros textos, numa relação dialógica.

Assim, quando se fala em situação social e relação dialógica, é possível inferir que os gêneros estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social através das relações dialógicas e não apenas por meio de “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”.

De acordo com Faraco (2009, p. 127), quando Bakhtin explicita que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis, ele destaca a imprecisão das características e fronteiras dos gêneros e a sua historicidade, chamando a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos.

Dessa forma, frequentemente, os indivíduos se deparam com o surgimento de novos gêneros em detrimento de outros que desaparecem ou se modificam mediante o diálogo que pode ocorrer entre gêneros que tem características ou não em comum.

Mostrando a relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros, Bakhtin ([1953] 2003) os divide em primários e secundários. Os primários são os gêneros da vida cotidiana, pertencentes à comunicação verbal espontânea, e têm relação direta com o contexto mais imediato. Os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, entre outras.

Sobre esse aspecto, Bakhtin ([1953] 2003, p. 285) afirma:

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não são criados por ele e sim dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma

alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua.

Para sintetizar a concepção de gênero discursivo e/ou textual, Marcuschi (2008) aponta para diferentes abordagens, cujo consenso é que para comunicar-se, o indivíduo recorre aos gêneros, como forma de adequar-se ao contexto e acrescenta ainda que os gêneros se materializam por meio dos textos e/ou discursos que circulam na sociedade. Ora, se os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que então o uso de termos distintos como gênero do discurso ou gênero discursivo e gênero textual? Para alguns autores, a exemplo de Marcuschi (2008, p. 154), essa distinção não é tão relevante, como é possível se observar em uma nota de rodapé em que o autor justifica o uso do termo escolhido por ele:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. Destarte, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ele ainda acrescenta:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diárias, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Diante do que foi exposto até aqui, percebe-se uma abordagem que concebe o gênero levando em conta seus aspectos textuais e discursivos, optando pelo uso do termo gênero textual sem diferenciá-lo do termo gênero discursivo. Porém, para outros autores, não é só uma diferença terminológica que está em jogo: há uma diferença conceitual. Esse é o caso de Rojo, que tem como um dos objetivos de seu estudo trabalhar essa distinção. Ao refletir a respeito dos trabalhos sobre gêneros de texto e gêneros do discurso realizados no Brasil, a autora constata que:

podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira –

teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185)

Partindo-se das considerações apontadas por Rojo (2005), serão pontuadas algumas características que permitam diferenciar essas duas teorias. Um aspecto relevante a se destacar é que as duas vertentes recorrem à herança bakhtiniana, porém com diferentes enfoques. Quanto à primeira, a teoria dos gêneros discursivos, já é possível perceber essa forte influência desde a escolha terminológica. Esta também é a vertente mais antiga, em que a evolução do conceito de gênero passa antes pela poética e pela retórica, com Aristóteles, chegando a gênero do discurso, com Bakhtin. Só, mais recentemente é que vemos o uso do termo gênero textual.

Também é importante mencionar que os autores que optam de forma consciente pelo uso do termo gênero discursivo, como Brait (1996) e Rojo (1999), dentre outros, deixam transparecer em suas pesquisas o diálogo com outros conceitos da teoria de Bakhtin, concebendo o gênero como forma de discurso, de enunciação e não como forma ou tipo de texto.

### 1.3.1 As três dimensões constitutivas do *meme*

O termo *meme* tem origem no campo da biologia, e é um neologismo criado pelo professor Richards Dawkins em seu livro *The Selfish Gene* (1976), que destaca-se em meio a outros gêneros emergentes por combinar diferentes semioses como imagens, expressões e texto verbal, os quais encapsulam e disseminam modos de pensar, refletindo atitudes, falas e padrões de comportamento. Embora, comumente seja produzido para efeito de humor ou sátira, percebe-se também em alguns *memes* a presença da crítica social, política e cultural. De acordo com Dawkins, meme é:

um substantivo que transmite a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa *même* (DAWKINS, 2007, p.112).

Para Blackmore (2000, p. 65), “os ‘*memes*’ são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra

através da imitação”, sendo a replicação uma particularidade que os configura. Esse aspecto é também constatado por Recuero (2006), quando o caracteriza sob o aspecto do alcance, em virtude de sua propagação. Já no espaço cibernético, os usuários fazem uso da palavra *meme* para se referir principalmente a comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que são comumente relacionados a notícias do cotidiano, provenientes em grande parte, de outros canais midiáticos como a televisão, os jornais impressos e o rádio, ou seja, a tudo que se propaga, ou mesmo se espalha aleatoriamente na grande rede.

Blackmore (2000) acrescenta que o *meme* de internet é uma ideia que está midiaticizada através de uma imagem, texto ou som, com a característica de rápida difusão e manipulação por parte dos agentes sociais atuantes enquanto internautas na rede. Assim, no *meme* de internet não é a imagem, vídeo ou texto que é replicado por diversas vezes pelas pessoas na rede, com modificações pessoais de acordo com seu próprio gosto ou intenção, mas sim a ideia que está por trás daquela imagem.

Além disso, é relevante também recuperar que a palavra *meme* se baseia na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no tratado da Poética. Aristóteles, inicialmente, defende que a arte tem uma função puramente mimética, ou seja, imitativa da realidade humana. Hoje, a palavra *meme* assume o sentido de representação, para não se articular com o traço pejorativo que “imitar” gera no português brasileiro e faz referência, na maior parte das vezes, a algumas imagens que ora são postadas, sobretudo, nas redes sociais, sendo elas criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias, de certa forma tornou-se memorável e portanto, funcionam como um indicador das opiniões da população.

Quando há algum acontecimento de repercussão nacional, sobretudo na política, na vida pessoal de atletas e celebridades, a ampla circulação de *memes* sobre o assunto é esperada e, até, anunciada pelos meios de comunicação. No caso do *meme* a seguir, a imagem do prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella foi colocada submersa após um grande temporal que castigou o município no início do ano, com a finalidade de satirizar a postura desse político com relação aos problemas que a cidade enfrentava.

Em sequência, apresenta-se a Figura 1:



**Figura 1** – Meme do Prefeito Marcelo Crivella  
**Fonte:** lulacerda.ig.com.br

A mensagem de um *meme* é produzida e disseminada de acordo com diversos objetivos comunicacionais: criticar, comentar, fazer rir, mostrar indignação ou espanto e possui uma estrutura mais ou menos fixa, composta por frases em caixa alta, que juntas se complementam e adquirem significado, estabelecendo assim um ato comunicacional. Segundo Bakhtin (1997, p. 279), toda atividade de comunicação é realizada por meio de algum gênero discursivo e todo enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, não só por seu “conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua — lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também por sua construção composicional”.

A teoria memética se fundamentaria na ideia de evolução cultural, transformação e reconstituição de sociedades. Para Dawkins, a sociedade passa por mudanças significativas e várias dessas mudanças constituem aspectos que vão construir e reconstruir traços culturais da sociedade vigente.

Nesse ponto, é importante perceber que os *memes* constituem formas significativas de construção de significados de ver e agir em sociedade. Para isso, o autor também levanta três características importantes para propagação dessas informações: fecundidade, longevidade e fidelidade na reprodução. Essas três dimensões são compreendidas como a capacidade de serem produtivas, efetivas (fecundidade), visto que diversos *memes* têm vida relativamente longa, porque persistem e são replicados durante muito tempo (longevidade) e, para finalizar, são amplamente replicados para evoluir de diversas formas (fidelidade na reprodução).

Ainda em relação aos *memes*, segundo Dawkins, percebe-se que, para a sua auto-propagação, ocorre um processo contínuo que vai desde a criação, passa pelo entendimento ou compreensão e vai até a reprodução, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1** – Esquema do contínuo do *meme*



Fonte: Passos (2012).

De acordo com essa perspectiva, os aspectos meméticos representam uma mudança de paradigma, reproduzindo discursos, elencando práticas sociais, inovando modos de ver a realidade e agir sobre a sociedade em que vivemos, sobre o aparecimento e o desenvolvimento dessas novas formas de comunicação, Marcuschi (2002, p. 19) afirma que as novas tecnologias comunicacionais e as interferências delas nas atividades do dia a dia propiciam o surgimento de novos gêneros:

Esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações ab ovo, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997], que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

A necessidade da manutenção de alguma identificação com a mensagem original, uma forma de diálogo com mensagens anteriores, é fundamental para que o *meme* atinja o efeito de humor esperado. Quando o destinatário não compartilha a referência, ele não entende o *meme*, que acaba parecendo sem graça. Ele só faz sentido quando colocado dentro de um determinado contexto e visualizado por pessoas que compreendam aquela referência. Se o *meme* não é entendido, ele não é compartilhado, e perde sua característica fundamental, que é a capacidade de viralizar (espalhar-se na rede de maneira tão rápida quanto um vírus).

Nesse sentido, os *memes* sofrem por seleção não-natural, ou seja, não são aspectos biológicos que confirmam o seu uso, produção e reprodução, mas sim uma conjuntura de elementos sociais que contribuem para esse processo aconteça.

Em suma, é importante não só discutir os sentidos, a crítica ou os valores emanados pelo *meme*, mas sim também discutir o poder de proliferação deles em ambientes virtuais, os diferentes discursos e o contexto de produção e reprodução desses discursos dentro de uma prática social historicamente situada, que também reflete uma cultura letrada num mundo sobretudo permeado de simbologias gráficas e significados construídos e ressemiotizados.

### 1.3.2 O *meme* como gênero discursivo

No capítulo “Os gêneros do discurso”, de *A estética da criação verbal*, Bakhtin (2011) se aprofunda no problema e na definição dessa noção, evidenciando o caráter heterogêneo dos gêneros discursivos, e relacionando-os diretamente às inesgotáveis possibilidades da atividade humana. Para o teórico russo, importa mais o modo de constituição dos gêneros do que as suas características formais, levando-se em conta que as atividades humanas são multiformes e se transformam através da história, da cultura e das especificidades de cada tempo, situação e lugar, desencadeando, assim, tipos relativamente estáveis de enunciados. Essa estabilidade só pode se dar, portanto, relativamente, já que os gêneros se relacionam aos modos de atividades sociais e essas atividades estão em constante transformação.

De natureza social, a língua é uma realidade material dos sujeitos, dentro de um contexto histórico, cotidiano e vivo. Os gêneros do discurso da vida cotidiana são percebidos de acordo com as relações sociais entre os indivíduos e a situação de enunciação. Esse contexto extra-verbal também é responsável pela produção de sentidos de um enunciado. Dessa forma, os gêneros podem ser considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados associados a situações extraverbais, que permitem a apreensão e a percepção dos significados discursivos.

A linguagem é um conjunto de práticas sociais organizadas determinadas pelo contexto cultural, utilizada pelos falantes para realizar seus propósitos comunicativos. Os textos produzidos nas ações comunicativas dos sujeitos agrupam-se, assumindo características comuns que permitem que eles sejam reconhecidos e interpretados por uma determinada comunidade.

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão de Bakhtin, servindo como instrumento comunicativo, com propósitos específicos, como forma de ação social, torna-se fácil compreender que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na

natureza do gênero produzido ou criar novos gêneros, como é o caso do *meme*. Existe uma grande diversidade de gêneros que se transformam e ampliam o repertório comunicativo dos grupos sociais. Cada situação comunicativa é determinada por um gênero, que altera o sentido de um mesmo enunciado.

Conforme Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178), o *meme* é considerado um gênero discursivo, pois:

possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet, a exemplo do GIF. Ademais, possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin, isto é, estruturalmente representado, demonstrando o conteúdo temático e o estilo de quem o produz. Em outros termos, o gênero *meme* possui uma estrutura relativamente estável (fotos, gifs, frases, imagens, etc.), a qual denominamos estrutura composicional; trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem humorística, as intencionalidades de um dado enunciador – estilo.

Quanto aos três elementos que caracterizam um gênero discursivo, citados por Bakhtin (1997), temos: (a) construção composicional – os *memes* “padrão” costumam ser compostos por uma imagem e uma gíria ou bordão; normalmente, os recursos verbais são colocados sobre a imagem (em cima e/ou embaixo) e não são necessariamente relacionados com o item visual; (b) conteúdo (temático) – geralmente é uma reação, crítica ou comentário sobre algum acontecimento, que pode ser expresso pela imagem e/ou pela frase utilizada; (c) estilo verbal – a mensagem é bem curta, escrita em linguagem informal.

Essas peculiaridades tornam o *meme* um texto flexível, divertido e rico, pois ele conjuga diferentes semioses com diferentes finalidades e se proliferou com o advento das mídias digitais, com propósito de entretenimento, crítica social, exposição de pontos de vista etc.

Na dimensão discursiva da linguagem e a partir das configurações assumidas por esse gênero na contemporaneidade, pode-se considerar que o conceito de imitação dos *memes* – preconizado por Dawkins a partir dos genes - pode ser ampliado a partir da noção de intersubjetividade, no que diz respeito a “conhecimentos compartilhados entre os enunciadores e aponta para um objeto de discurso aparentemente já conhecido pelos enunciadores, ainda que não esteja presente no contexto”. (CASTRO, 2017, p. 54).

Bakhtin corrobora com essa visão ao afirmar que a linguagem é essencialmente plural, atravessada pelas diversas vozes sociais e está interligada às múltiplas práticas languageiras da vida cotidiana, aos diversos grupos socioideológicos e a seu momento histórico.

Todo discurso tem por característica um diálogo com o discurso do outro, seja na presença física ou nas relações virtuais digitais.

Nessa dimensão, podemos recorrer à noção de dialogismo, pois, na concepção proposta por Bakhtin:

[...] o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros: transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas, etc. (BAKHTIN, 2015, p. 131)

Nesse sentido, o *meme* se qualifica como um texto bastante apropriado para uma análise nas práticas educativas, pois apresenta peculiaridades que permitem uma reflexão acerca dos processos de produção, de circulação e de recepção dos textos. Esse gênero pode conter características diversas, uma vez que podem ser replicados, transmutados ou mimetizados.

Desse modo, pode-se apontar o potencial dos *memes* para um deslocamento das práticas de ensino da leitura e da produção de textos pautadas em uma perspectiva que enfoca apenas sua materialidade linguística, como um produto pronto e acabado para uma abordagem que contemple as dimensões discursivas da linguagem, inserindo o contexto de produção e de recepção e as finalidades do texto como objeto de discussão, que emana juízo de valor, opiniões, críticas, entre outros.

### 1.3.3 Aspectos internos e extralinguísticos

A cultura de uma comunidade é preponderante no momento da construção de textos multimodais como o *meme*, por isso, ela se torna determinante na construção do sentido desses textos, por parte dos leitores. As representações de imagens e textos não são destinadas apenas para popularizar uma informação ou fato, ou mesmo provocar humor. Elas são, sobretudo, construções que manifestam nossa relação com a sociedade que nos cerca, bem como o que ela representa.

Quanto ao aspecto interno dos *memes*, é possível propor uma análise que comporte a dimensão da escolha lexical, da seleção de imagens, da organização do texto que por ser de curta extensão, propicia uma análise articulada dos diferentes recursos utilizados para o processo de construção de sentidos, do perfil do leitor e a adequação do texto à situação sócio-comunicativa.

Quanto ao aspecto externo, os *memes* podem promover uma reflexão sobre a constituição dos discursos, explicitando a natureza responsiva da linguagem. Para Volóchinov

(2017), o enunciado é eminentemente dialógico, isto é, estabelece relações de sentido entre si. Nessa concepção, ele é uma réplica, uma resposta ativa, uma vez que sempre responde a algo e suscita uma nova resposta. Dessa forma, dois enunciados, separados por espaço e por tempo distintos, podem estabelecer relações de sentidos.

Nessa perspectiva, o diálogo não se limita à instância imediata de enunciação, mas se estende social e historicamente, “porque os *memes* comportam três características básicas que evidenciam o diálogo social: a) caráter “normativo”, de formação de regras de funcionamento que os caracterizam enquanto tais; b) aspecto social, de partilha, o que faz deles forma de comunicar, bem como a existência de “falantes” dessa linguagem; e c) natureza interativa de produzir sentido (ou novos sentidos) às coisas do mundo, de ressignificar informações, imagens, vídeo, textos” (Horta, 2015, p. 21). De modo algum esses três aspectos estão separados, na realidade, um implica o outro.

Os *memes* apresentam características eminentemente intertextuais devido ao fato de apresentar uma articulação com outras produções textuais baseando-se na categoria analítica do intertexto, pois, na prática, perpassam inúmeros textos (multimídias), constituindo paródias e outras formas de referência. Eles são “ativadores culturais” no ambiente da internet (JENKINS, 2006), funcionando como catalisadores e desencadeando processos de construção compartilhada de significados:

[...] O meme funciona como uma voz (que, em si, também é heterogênea) que perpassa uma infinidade de outras vozes (em forma de intertexto) no espaço da rede semântica da internet. A voz de um enunciado, quando ele se torna um meme não é mais subjetiva, mas histórica e compartilhada, as apropriações do meme são, por sua vez, subjetivas e resultantes de um processo de identificação. (p. 355/ 362).

Nesse sentido, podemos perceber que a intertextualidade presente no *meme* se configura tanto no seu processo de produção (aproveitamento de uma semiose, tal como uma imagem ou frase típica), quanto no seu processo de recepção (participação na formação de novos enunciados e discursos). Assim, passa a ter “um valor informacional comum e funciona como um contextualizador (informação velha) para ancorar novas informações, o seu valor é agregado à informação nova, principalmente pela sua visibilidade, chamando a atenção para ela” (MEILI, 2014, p.366).

Considerar a natureza intertextual dos *memes* propicia a compreensão das formas de organização da textualidade semiótica dos textos que circulam em ambiente interativo, uma

vez que a conexão intertextual se constitui como um importante recurso para a produção da coerência e da dinâmica do conjunto informacional.

Por último, cabe reiterar a importância dos *memes* para uma reflexão acerca do compromisso ético nas redes sociais, pois, apesar de sua configuração notadamente de cunho humorístico ou crítico, faz-se necessário discutir com os alunos sobre a exposição de valores preconceituosos ou que desqualificam as pessoas em nome do humor, situação essa, recorrente pelo fato da publicação ocorrer nas mídias sociais, em que o autor muitas vezes fica encoberto por um *nickname*.

#### 1.4 O gênero comentário *on-line*: características, circulação e o ponto de vista do outro

*Todo ponto de vista é a  
vista de um ponto.  
Leonardo Boff*

O gênero comentário *on-line* reflete a materialização das subjetividades do sujeito, ou seja, tudo que lhe é peculiar (suas emoções, crenças, ideologias, culturas, interesses etc.) emergem das relações dialógicas que os sujeitos estabelecem entre si. Isso porque, quem diz, diz algo a alguém, num dado momento histórico, perante certas circunstâncias discursivo-ideológicas e determinados propósitos enunciativos.

Conforme Melo (2003, p. 112), o gênero comentário surgiu na esfera jornalística e foi introduzido no Brasil por volta da década de 1960, com a finalidade de atender a uma exigência que passou a ocorrer à partir da rapidez na divulgação das notícias em virtude dos avanços tecnológicos e do surgimento da televisão. A ideia é que se informando rápida e resumidamente sobre os fatos que estão acontecendo na sociedade, o leitor sente-se ansioso para saber um pouco mais as ocorrências do cotidiano.

O comentário é caracterizado, em geral, como um gênero em que se opina sobre algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme etc. (KÖCHE, 2010). Assim, ele tende a ser de base argumentativa, visto que se caracteriza, entre outras coisas, por apresentar:

#### **Quadro 2:** Características do gênero comentário

|   |
|---|
| Ponto de Vista em relação à notícia/ fato ou outras publicações |
| Adesão  |

|                |
|----------------|
| Refutação      |
| Apoio          |
| Crítica        |
| Ironia         |
| Questionamento |

**Fonte:** Elaborado com base em KÖCHE (2010).

Nesse sentido, o gênero comentário apresenta um dinamismo nas relações de interação, considerando que na cadeia de comentários pode ser encontrada réplica a outros comentários, réplica a outros comentaristas, réplicas ao portal que publicou a notícia etc.

Conforme a visão de Bakhtin (2011), todo gênero possui conteúdo temático, estilo de linguagem e uma composição estrutural. O conteúdo temático do gênero comentário é avaliar um determinado fato, uma notícia, uma circunstância etc. e emitir um ponto de vista, uma opinião sobre o que foi publicado. Essa opinião pode convergir ou divergir da opinião exposta inicialmente pelo comentarista-interlocutor. Quanto ao estilo de linguagem, o comentário *on-line* se caracteriza como um gênero que apresenta a liberdade de expressão, a espontaneidade da escrita e a subjetividade do locutor. Ele é marcado pela alteridade enunciativa, uma vez que aponta para muitas vozes que discursam sobre determinado assunto. Além disso, geralmente, apresenta frases interrogativas, uso de gírias, uso da linguagem coloquial e interpelação ao comentarista anterior. Quanto à construção composicional, o comentário *on-line* se caracteriza pela seguinte estrutura:

**Quadro 3:** Estrutura do gênero comentário

|   |   |
|---|---|
| 1 | É produzido com o propósito de tecer reflexões sobre fatos atuais.                                |
| 2 | Apresenta uma estrutura que consiste em síntese de fato(s), interpretação e entonação valorativa. |
| 3 | Tem como comentarista um ator socialmente experiente (ou não) no campo temático debatido.         |
| 4 | É um texto relativamente curto.   |

|   |  |
|---|--|
|   |  |
| 5 | Nem sempre há a identificação social do comentarista.                            |
| 6 | Apresenta-se como uma conversa espontânea, como se fosse um diálogo face a face. |
| 7 | É efêmero, pois opina sobre um determinado assunto que está em curso.            |

**Fonte:** Elaborado baseado em Rosas de Araújo (2017).

O comentário *on-line*, assim como outros gêneros do meio jornalístico, atende à necessidade social de manifestação da opinião pública, além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incentivar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas, assim configura-se como um gênero que nasce e funciona atrelado e em resposta a outros gêneros. Não se trata de um gênero completamente nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente. No final das notícias de muitos portais é comum encontrarmos um espaço para a publicação dos comentários, acompanhados de frases tais como: *Deixe seu comentário; Seja o primeiro a comentar essa notícia*. Ou seja, assistimos a um encorajamento explícito para a manifestação das opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário.

Considerando que o gênero comentário surge como resposta a uma notícia, ou postagem, constituindo-se como réplica a essa notícia, ao mesmo tempo em que dentro da cadeia de comentários ocorre como réplicas a outros anteriores e comentários que replicam o discurso ou atitudes de personagens das notícias, que replicam jornalistas, que replicam o portal, enfim, tal paradigma aponta para o dinamismo das relações de interação como sendo um dos fatores determinantes do plurilinguismo nesse gênero. Bakhtin (1998[1975]) afirma que a linguagem é em sua essência plurilíngue, dado ao fato de que não há um discurso puro, formado por uma única voz. Contudo há gêneros que favorecem uma expressão maior do plurilinguismo do que outros, como é o caso do comentário *on-line*.

Cunha (2012), em relação a essas características emana que no dialogismo interdiscursivo há uma maior criticidade, uma vez que o comentador dialoga com as muitas vozes existentes no texto fonte, não dirigindo, portanto, a sua fala a um interlocutor em específico. Essa autora ainda acrescenta que o diálogo entre os comentadores, marcado pela

alternância entre um comentador e outro, de modo geral, não é tão marcado pela criticidade quanto o dialogismo interdiscursivo, no qual há muitas vozes e também diferentes pontos de vista.

No comentário *on-line* há também a presença do estilo pictórico<sup>4</sup> no tocante à incorporação do discurso citado, ou há a presença do plurilinguismo, que conforme já explicitado anteriormente é a existência simultânea de muitas vozes e linguagens dentro de uma mesma língua. Essas diferentes vozes convivem lado a lado sem, necessariamente, terem suas fronteiras separadas linguisticamente, o que aponta para o fato de ocorrer nesse gênero a intertextualidade .

No que se refere à relação entre textos, no sentido que todo texto contém outros textos prévios, aponta-se para o significado mais geral da intertextualidade , que se liga à questão da “(inevitável) presença do outro naquilo que dizemos ou escrevemos” (KOCH, 2004, p. 145).

Acerca do suporte, o comentário *on-line* é de fácil acesso e pode ser lido (mas não pode ser alterado) independentemente do tempo-espço porque está arquivado/fixado na rede social, ou seja, está postado eletronicamente.

Em suma, ao produzir um comentário: “Não tenha medo de pensar diferente dos outros, tenha medo de pensar igual e ver que todos estão errados!” Eça de Queiroz

## 1.5 A Gramática do Design Visual

Ao focar a gramática como um instrumento para “representar padrões de experiência” capaz de habilitar “seres humanos a fazer sentido de sua experiência”, Halliday (1985, p. 101 apud KRESS; VANLEEUEWEN, 2006, p. 2) situa e integra a linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana que transcende o caráter prescritivo da gramática normativa. Nesse contexto, em que faz-se necessário analisar a linguagem a partir de novas abordagens semióticas, a teoria de Kress e van Leeuwen (2006) vem adquirindo evidência, por versar sobre análises imagéticas. Esses teóricos criaram a Gramática do Design Visual, doravante GDV, cuja teoria tem sua manifestação no contexto da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), abordagem desenvolvida pelo linguista Michael Halliday na década de 1950.

<sup>4</sup>Termo usado por Bakhtin (2010[1929-1930]) para nomear o estilo caracterizado pelas relações dialógicas que deixam explícitas as fronteiras linguísticas entre as diferentes vozes uma voz única que mereça destaque como argumento de autoridade dentro do discurso do comentador. Esse é o espaço de autoexpressão/autoexposição do comentador, que interage com uma segunda pessoa, trazendo para o campo discursivo diferentes vozes sociais.

Halliday (1994) observou que, em relação ao contexto situacional de uma comunicação, devem-se levar em consideração, para análise, três variáveis, a saber: o campo, a relação e o modo. A partir desse ponto, surge o conceito de metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

Tomando como base os postulados de Halliday, Kress e van Leeuwen elaboraram a GVD, a qual emana que: “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual é expresso pela escolha entre diferentes usos de cores e de estruturas composicionais” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 2). O fato é que os textos verbais e as imagens têm estreita relação e aproximação em suas características, estruturas e funcionamento, porém o texto visual, ao contrário dos verbais, não possuíam anteriormente mecanismos para análise que foram operacionalizados pela GDV.

O estudo desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ancorado nas teorias da LSF, ocupa-se da análise e da descrição, exclusivamente, de imagens, em seu sentido amplo, ou seja, toma como objeto de estudo desde fotografias a diagramas, portanto, muito tem a contribuir com a análise do *memes*. A GDV procura interpretar as imagens no que diz respeito às suas representações, interações e composição, levando em consideração o contexto situacional e os participantes envolvidos. Dessa forma, busca esclarecer os pontos de vistas e as ideologias intrínsecas à imagem e que, muitas vezes, tornam-se alheias ao observador. A representação da construção e simbolização dos participantes, o contato, a aproximação com o observador, as expressões faciais, os gestos e os movimentos, além das cores, das texturas e da organização estrutural das imagens constituem-se fragmentos relacionados aos três aspectos que estabelecem o corpus de análises da GDV, a saber: a metafunção representacional, interativa e composicional.

Com relação às imagens utilizadas no contexto escolar, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que as mesmas não deixaram de existir; o que vem ocorrendo, nos últimos trinta anos, é uma transição do papel da imagem, cujo caráter ilustrativo dos primeiros anos escolares cede lugar a uma produção mais técnica, mais cientificamente apurada em anos posteriores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os autores afirmam que, nos conteúdos humanísticos, como História, Inglês e Estudos da Religião, a função das imagens varia entre ilustração, decoração e informação, enquanto em disciplinas mais técnicas, como Ciências, Tecnologia e Geografia, as imagens se tornaram o meio mais importante para representar conteúdos curriculares (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Nesse sentido, as imagens desempenham funções ilustrativas, decorativas e

informativas (desenhos, fotos, pinturas) e técnico-científicas (mapas, diagramas, gráficos), segundo a área de interesse a que se prestam – humanístico ou tecnológico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Em consonância com Kress e van Leeuwen (2006, p. 32), as imagens estão além de apenas representar a realidade, elas “produzem imagens da realidade” e, nesse sentido, não devem ser vistas apenas como meio para construir um conhecimento sobre fatos de uma cultura, mas para a compreensão de valores, crenças, práticas sociais da cultura alvo, pois são textos impregnados de sentidos ou seja, o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (KRESS; VANLEEUVEN, 2006, p.18).

## 2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO, OPINIÃO E ARGUMENTAÇÃO

O presente capítulo pretende explicar sobre a construção de sentido em textos multimodais a partir do suporte teórico da Linguística Textual – LT, cuja perspectiva sociocognitivista interacional aponta que o sentido é construído à medida que o leitor ao interagir com o texto – o outro, se relaciona com sua experiência de vida, a qual é definida socio-historicamente.

Posteriormente, serão abordados os conceitos de opinião e argumentação, termos tão utilizados nesta pesquisa, embasados nos pressupostos de Olbrechts-Tyteca e Perelman (2005); Abreu (2009) e Ferreira (2010). A partir disso, é realizada uma análise dos materiais didáticos e da avaliação escrita adotados pela SME-RJ, com enfoque no trabalho com a construção de sentido, opinião e argumentação.

Para finalizar, verifica-se as orientações relativas ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os quais são documentos oficiais que visam nortear a elaboração do currículo em todas as escolas básicas do território brasileiro.

No processo de interação do indivíduo com mundo que o cerca, com o real e com o outro, as relações que se estabelecem entre a linguagem e as coisas não são sempre diretas. As palavras não são simples etiquetas, não possuem um sentido específico que nomeia, reproduz ou repete um objeto do mundo exterior, tal como se pressupunha nas teorias referencialistas da verdade e da linguagem, como a Lógica clássica e a Semântica formal. A relação entre signos, significados e referentes é tensa, movediça e conflituosa, visto que se apoia nos eventos cognitivos, situados social e historicamente.

Nesse sentido, a linguagem verbal não é apenas instrumento do pensamento ou meio para se alcançar uma verdade, também não é razão, um fenômeno natural; ela é entendida como ação social, como espaço de construção e reconstrução, formulação e reformulação duma outra realidade, sobre a qual se fala e se escreve e que, no entanto, não é necessariamente, a que se tem a impressão de ver ou de ouvir. Existe um mundo que acontece no discurso, o qual é pautado pela interação entre indivíduos e se dá por meio de textos escritos ou falados. Nos textos é que o autor-interlocutor manifestam as intrincadas relações entre o social e o cognitivo, construindo objetos que não são os objetos do mundo, mas sim os objetos do discurso, formulando e reformulando os sentidos, que se constroem e são negociados no momento da interação.

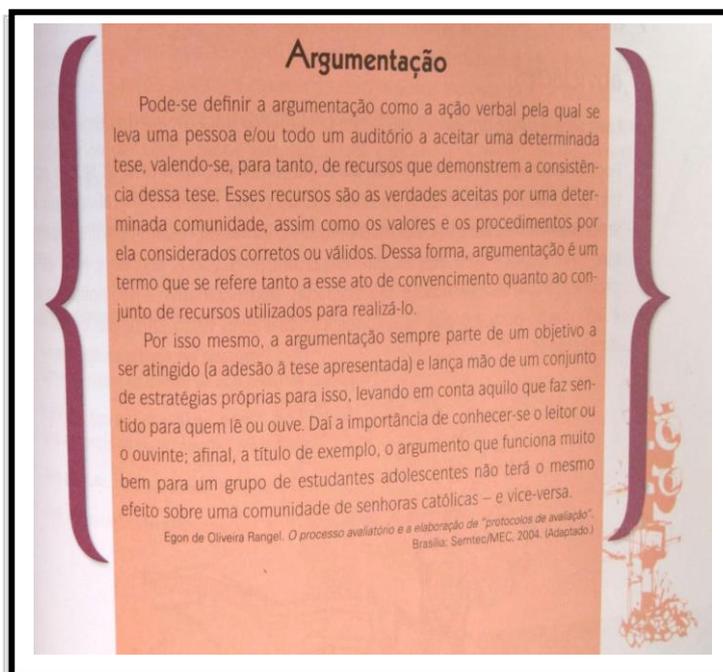
Assim, da mesma forma como o tecido é um arranjo de fios soltos que o tecelão vai juntando para formar um todo, de acordo com a ideia do desenho, da cor ou da textura que ele deseja criar, o texto também é resultado do projeto de dizer do sujeito que formula e reformula os enunciados, construindo os sentidos, por meio dos quais recria a realidade. Ao artesão, entretanto, é dado o poder de criar algo, enquanto o autor necessita do seu interlocutor para dar vida aos sentidos que por vezes projetou ou não.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ou seja, a linguagem é essencial para as práticas sociais em que o ser humano está inserido. Nenhum discurso pode ser considerado inteiramente neutro, já que o autor desse discurso faz escolhas mediante o (s) propósito(s) comunicativo(s) que possui.

Corroborando com esse entendimento, os PCNLP (BRASIL, 1998) preceituam o desenvolvimento da argumentação no ensino da língua/linguagem, ressaltando que a linguagem verbal “possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideais, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes”. (BRASIL, 1998, p. 22).

Dessa forma, é necessário, que se defina o que é argumentar. Segundo Abreu (2009), para o senso comum, argumentar é vencer alguém, forçá-lo a submeter-se a nossa vontade. Esse autor explica, entretanto, que essa definição é equivocada, uma vez que ela se atrela direta e equivocadamente a uma definição de guerra. Para esse autor, argumentar é “saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (ABREU, 2009, p. 02).

Nesse mesmo sentido, Olbrechts-Tyteca e Perelman afirmam que “consentir na discussão é aceitar, colocar-se do ponto de vista do interlocutor, é só se prender ao que ele admite e não se prevalecer de suas próprias crenças”. (OLBRECHTS-TYTECA; PERELMAN 2005, p. 61-62). De acordo com Rangel (2004), a argumentação pode ser definida conforme a (Figura 2):



**Figura 2** - Definição de Argumentação

**Fonte:** Pontos de Vista - Caderno do professor (2014, p. 39)

Abreu (2009, p. 08) acrescenta ainda que “argumentar é a arte de convencer e persuadir”, sendo esses conceitos um tanto distintos:

Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar a relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, “por meio de” e à Suada, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (ABREU, 2009, p. 08)

Ao partilhar das ideias de Abreu (2009) no que tange à distinção do ato de persuadir e convencer, Ferreira (2010) esclarece que o primeiro está mais relacionado à exploração do lado emocional e o segundo está associado à razão. E acrescenta que o discurso retórico está mais relacionado à persuasão, já que objetiva convencer um auditório que se encontra diante de uma questão polêmica. Para Olbrechts-Tyteca e Perelman (2005, p. 22) auditório é “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar”, tendo em vista que “cada orador pensa de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos”.

É importante ressaltar que “O conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz.” (OLBRECHTS-TYTECA; PERELMAN, 2005, p. 23). Dessa forma, o orador precisa adaptar-se ao auditório, já que é ele que determina como deve ser a argumentação e o comportamento dos oradores. Argumentar, então, não é tentar impor a razão, a força, e os desejos aos outros. “Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso” (ABREU, 2009, p. 41).

Os PCNs exprimem a importância da escola e a mediação do professor no tocante ao ensino da argumentação. Para esse documento, cabe ao professor criar um espaço para reflexão na escola sobre os discursos que circulam sobre um determinado assunto e as possibilidades de análise crítica e reflexiva discente sobre seu próprio discurso, como: valores, preconceitos e intenções, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua competência discursiva.

Ao argumentar o autor exprime sua opinião, que manifesta seu modo de “ver” ou entender determinado assunto ou realidade, que pode ser baseada em fatos concretos ou sem fundamento em uma análise mais abrangente, por isso, para não se tornar um juízo genuinamente subjetivo, com conhecimento vago da realidade, faz-se necessário ao propor atividades em que o aluno expõe sua opinião, levar ao conhecimento dele: pesquisas, textos informativos, entre outros que possam enriquecer o debate a cerca do assunto, a fim de que o aluno possa opinar utilizando-se de argumentos sólidos e coerentes.

Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998 p. 48).

## **2.1 Na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

A presente subseção objetiva analisar como a construção de sentido, opinião e argumentação dos alunos, por meio de textos multimodais, é efetivada nos materiais pedagógicos adotados pela SME-RJ, assim procede-se um exame das particularidades do

Livro Didático, da Apostila de atividades e da Prova de Redação, sendo esses dois últimos materiais, elaborados pela SME-RJ.

### 2.1.1 Livro Didático

Nesta etapa faz-se uma análise do livro didático recebido pela escola na qual ocorreu a intervenção. Tal análise fora realizada a partir de um exemplar do 9º ano do ensino fundamental da Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (ARAÚJO; OLIVEIRA; SILVA, 2015), em sua quarta edição, pela editora IBEP. É válido apontar que foram enviados à escola poucos exemplares desses livros, quantidade insuficiente para uma turma. Portanto, o aluno não o utilizou como material de apoio no cotidiano escolar, restando somente o uso para a consulta do professor. Salienta-se também que os professores participaram da escolha desse material, entretanto, o livro escolhido pela maioria dos professores de Língua Portuguesa desta escola não foi o escolhido pela maioria dos professores da SME-RJ.

O livro é formado por quatro unidades, as quais se dividem em dois capítulos, perfazendo um total de oito capítulos, em que cada um enfoca um gênero textual diferente. Cada unidade contém uma temática: a primeira – Por dentro da literatura, aborda os gêneros conto e romance, a segunda com textos de autores brasileiros – Vida de Adolescente, trata de questões típicas dessa fase da vida a partir dos gêneros poesia e resenha crítica, a terceira – Face a Face, aborda o eu e outro por meio do artigo de opinião e a propaganda e por última a quarta unidade – Brasil, seu povo e seus desafios, versa sobre a reportagem, a notícia e a entrevista.

Nessa coleção, os gêneros textuais são compreendidos a partir de diferentes teóricos como Bakhtin, Maingueneau, Dolz, Schneuwly e Marcuschi, os quais consideram os gêneros em seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Cada capítulo se divide em nove seções, a saber: Para começo de conversa – momento inicial, em que se propõe uma discussão prévia sobre o gênero ou tema a ser estudado; Prática de Leitura – momento de ler textos verbais e não-verbais, a fim de desenvolver a competência leitora; Momento de ouvir – etapa em que o professor faz a leitura do texto para a turma; De olho na ortografia – Momento de conhecer os aspectos ortográficos da língua e aprender a escrita correta das palavras; Reflexão sobre o uso da língua – momento de estudar e refletir sobre os aspectos gramaticais da língua escrita e oral; Hora da pesquisa – momento de aprender de maneira mais autônoma por meio de pesquisas orientadas; Atividade de criação – momento de produzir colagens, ilustrações e

pequenos textos; Na trilha da oralidade – momento de analisar questões próprias da língua oral e por fim; Produção de Texto – momento de produzir textos orais e escritos.

Torna-se conveniente, a fim de adequar-se a essa pesquisa, proceder uma análise mais aprofundada das seções que apresentam textos multimodais que circulam ou não pela *internet*, bem como das propostas de produção textual que promovam a interlocução com outros textos e permitam a exposição do ponto de vista dos alunos, como é o caso do comentário, objeto da produção textual escrita requisitada aos alunos participantes desta pesquisa.

Ao analisar este livro, não foi encontrado nenhum texto surgido ou circulante na *internet*, contudo há a presença de muitos textos multimodais como tirinhas, propagandas, cartaz (figura 3), entre outros.



**Figura 3** - Cartaz de Divulgação de Filme  
**Fonte:** Araújo, Oliveira e Silva (2015, p. 93)

No que se refere à produção de textos, há muitas propostas interessantes como a criação de contos a partir de fotografias, contendo orientações para o aluno planejar o texto e refletir sobre as características do gênero que irá produzir. No capítulo final há a proposta de elaboração do próprio *curriculum vitae*, após trazer para a leitura e discussão dos alunos textos como entrevistas, mangá (figura 4), notícias, pesquisas e artigos de opinião que abordam os anseios dos jovens quanto à escolha profissional, as atribuições das diferentes profissões e o mercado de trabalho.



**Figura 4** - Mangá sobre escolhas profissionais  
**Fonte:** Araújo, Oliveira e Silva (2015, p.185)

Com relação a propostas de produção textual que se assemelham com a presente intervenção, na qual objetivou-se promover a interlocução entre a produção de sentido a partir dos *memes* e a escrita de textos que contenham a argumentação dos alunos, por meio do comentário, não foi encontrada uma semelhante, porém há uma proposta de produção de uma crônica, na qual o personagem principal tivesse sido alvo de uma atitude preconceituosa, tema em interface com uma tirinha (Figura 5) que aborda anteriormente esse tema.

Outro aspecto interessante das propostas de produção textual presentes no livro didático analisado é que há sempre a preocupação em informar que o texto produzido será lido por alguém, pois conforme consta na proposição em questão, as crônicas seriam expostas no mural da escola (Figura 6).



**Figura 5** - Tirinha Níquel Náusea  
**Fonte:** Araújo, Oliveira e Silva (2015, p. 140)

Assim, o texto produzido, não teria um fim puramente didático, com o objetivo de ser lido e avaliado somente pelo professor e sim seria fonte de interlocução entre produtor e leitor, de acordo com os preceitos de Geraldí (2006), segundo o qual o aluno assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que tem a dizer e não aquilo que o professor espera que ele diga ao produzir um texto e isso implica que ele tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer; que ele saiba a quem e com que finalidade produz seu dizer.

## Produção de texto

### Crônica

A proposta agora é produzir uma **crônica** na qual a personagem principal seja alvo de atitude preconceituosa, levando o leitor a refletir sobre o tema.

As crônicas produzidas por sua turma serão expostas no mural da escola. Lembre-se de que as crônicas costumam ser escritas para jornais e revistas.

#### PLANEJE SEU TEXTO

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

| Para escrever a crônica                    |   |
|--|---|
| 1. Qual é o público leitor do texto?       | Alunos do 5º ano e de outras turmas da escola.                    |
| 2. Que linguagem vou empregar?             | A linguagem pode ter a ênfase, a informalidade ou misturar ambas. |
| 3. Qual é a estrutura que o texto vai ter? | Organização em parágrafos.  |
| 4. Onde o texto vai circular?              | Em um mural de publicação escolar.                                |

#### ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO

- A personagem protagonista da crônica pode sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Por exemplo:
  - ser esnobada porque é adolescente ou jovem;
  - ser menosprezada por estar com vestimenta simples ou diferente da esperada para a ocasião;
  - sofrer preconceito por falar de um jeito diferente; por vir de outro lugar e apresentar hábitos diferentes das outras pessoas.
- Você poderá criar uma história que misture ficção e realidade, contando de maneira literária um acontecimento vivido por você ou por algum conhecido seu.

**Figura 6** – Produção de Texto  
**Fonte:** Araújo, Oliveira e Silva (2015, p. 141)

No que concerne ao tempo de produção dos textos utilizados no livro didático, muitas vezes ocorre a obsolescência, pelo fato desse material não poder ser constantemente atualizado e também ocorre em alguns casos, adaptações para a simplificação do tema e da estrutura, contribuindo assim para a didatização ou estudo do mesmo. Acrescenta-se ainda que os gêneros midiáticos contidos no livro, por assumirem um caráter puramente didático, seriam utilizados somente para a comprovação de definições ou como exemplos de tópicos gramaticais (BUENO, 2011). Dessa forma, eles perdem as suas outras características importantes para as situações interativas como informar sobre algo ou influenciar o leitor.

Em suma, apesar das propostas do livro serem bastante interessantes, o docente ainda precisa trazer atividades complementares para que o aluno se aproprie do uso eficiente da língua escrita e aperfeiçoe cada vez mais a compreensão leitora ao interagir com diferentes textos em seu suporte original, pois consoante De Pietri (2007, p. 51) “saber manusear o livro didático não implica saber manusear outros suportes.”

### 2.1.2 Apostila de Atividades

Nesta etapa é feita uma análise da apostila de atividades que a SME-RJ envia às escolas, a cada semestre, a fim de nortear o trabalho pedagógico com turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse material é elaborado por equipes organizadas em torno dessas disciplinas. Ademais, são também enviadas, pela secretaria, provas bimestrais das disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (Leitura e Produção Textual), cujos conteúdos são extraídos dessas apostilas. Serão analisadas nesta subseção as apostilas do primeiro e segundo semestres de 2019, do 9º ano, considerando que a intervenção foi realizada nessa série.

A apostila de língua portuguesa do primeiro semestre contém 50 páginas e a do segundo 60, totalizando 110 páginas, as quais contêm 104 textos de diferentes gêneros textuais. Elas são divididas pelas seções: Conversando sobre o texto, que aborda exercícios voltados ao desenvolvimento da compreensão leitora, características e estrutura do gênero ora estudado; Produção de Texto, em que são sugeridas algumas tarefas para a produção textual; Roda de conversa ou espaço debate, os quais promovem reflexão e exposição de ideias sobre os assuntos abordados e Fique por dentro, em que explicam noções gramaticais ou do gênero estudado.

Os tópicos sempre trabalhados ao longo desse material são: pontuação, conjunções e conectivos e suas relações de sentido, figuras de linguagem, relações de sentido provocadas

pelo uso de diminutivos, palavras formais ou informais, a coesão referencial estabelecida pelos pronomes e noções de causa, consequência, fato e opinião. Nota-se que o trabalho com esses tópicos não prioriza a abordagem da nomenclatura e sim o seu uso e aplicabilidade na leitura e produção de textos. A apostila do 1º bimestre traz para o trabalho em sala de aula, os seguintes gêneros: a dissertação, a biografia, o conto e romance, além de explorar outras versões dos textos trabalhados – a intertextualidade, presente inclusive em uma obra de arte e também ao longo de todo esse material didático (figuras 7 e 8).

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Texto 9</b><br/><b>CONTRANARCISO</b></p> <p>em mim<br/>eu vejo o outro<br/>e outro<br/>e outro<br/>enfim dezenas<br/>trens passando<br/>vagões cheios de gente<br/>centenas</p> <p>o outro<br/>que há em mim<br/>é você<br/>você<br/>e você</p> <p>assim como<br/>eu estou em você<br/>eu estou nele<br/>em nós<br/>e só quando<br/>estamos em nós<br/>estamos em paz<br/>mesmo que estejamos a<br/>sós</p> <p>LEMINSKI, Paulo. Caprichos &amp; relaxos.<br/>São Paulo: Brasiliense, 1983.</p> | <p><b>Texto 10</b><br/><b>NARCISO</b> I</p> <p>Luiz Eduardo Ricon</p> <p>Você sabe o que significa a palavra "narcisista"? É alguém que ama demais a si mesmo. Essa palavra tem origem no mito de Narciso, uma história da Grécia Antiga que nos ensina que a beleza e a vaidade podem ser uma combinação muito perigosa.</p> <p>Narciso era filho de Cefiso, o deus do rio, e da ninfa Liriope. Antes de ele nascer, seus pais procuraram um oráculo, que lhes revelou uma profecia sinistra: Narciso teria uma vida longa e feliz, desde que jamais olhasse a própria imagem. Felizmente, não havia espelhos na Grécia Antiga...</p> <p>E assim Narciso cresceu e se tornou o mais belo de todos os rapazes, atraindo a cobiça e a inveja de mulheres, homens e até das ninfas, como Eco, que ficou perdidamente apaixonada por ele.</p> <p>Mas além de belo, Narciso era muito orgulhoso e vaidoso, desprezando o amor e a atenção que lhe eram dedicados. Magoadas, as ninfas pediram aos deuses que o castigassem. Para isso, a deusa Nêmesis (que significa "inimigo" ou "destruição") o condenou a se apaixonar pelo próprio reflexo. E não teve jeito: quando Narciso viu sua imagem refletida na lagoa onde vivia a ninfa Eco, apaixonou-se perdidamente por si mesmo.</p> <p>Encantado com a própria beleza, o jovem permaneceu na beira do lago dias e noites sem fim, sem comer ou beber nada. Com o tempo, foi definhando, definhando e acabou morrendo ali mesmo, apaixonado pelo seu reflexo.</p> <p>No local onde o jovem morreu, nasceu uma flor, chamada Narciso, como uma forma de lembrar a todos nós o que acontece quando damos mais atenção a nossa vaidade e orgulho do que ao mundo e às pessoas a nossa volta.</p> <p><a href="http://www.multino.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/9a11/diz-a-lenda/10307-narciso">http://www.multino.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/9a11/diz-a-lenda/10307-narciso</a></p> |
|--|---|

**Figura 7 - Contranarciso e Narciso**  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 1º bim (2019, p. 76)



**Figura 8 - Quadro Narciso por Caravaggio**  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 1º bim (2019, p. 76)

Na apostila do 2º bimestre o foco é a charge, a letra de canção, a *selfie* versus autorretrato (figura 9), através dos quais foram trabalhados a interpretação e o sentido que a imagem atrelada ao verbal promove; o editorial, a carta argumentativa e a resenha, por meio das quais é analisada a estrutura do texto argumentativo.

**Texto 11**



1 – Comente o humor da tirinha.

---



---

**Texto 12**



1 – Explique a intertextualidade da imagem. Se precisar, volte aos textos do primeiro bimestre.

---



---

2 – Qual o tema do texto?

---



---

PRODUÇÃO DE *Texto*

Seu desafio é, após o que você leu e refletiu sobre "SELFIE", escrever uma tese e defendê-la com dois argumentos.

**Figura 9** - Textos sobre *selfie*  
 Fonte: Apostila SME-RJ, 2º bim (2019, p. 104)

**ESPAÇO PESQUISA**

Converse com o(a) seu(sua) Professor(a) e proponha um diálogo com o Professor de Artes sobre os autorretratos.  
 Para você curtir, veja alguns autorretratos famosos.



Rembrandt Van Rijn  
Autorretrato com 23 anos, 1629.



Autorretrato de Van Gogh



Autorretrato de Tarsila do Amaral.  
<http://www.estudopratico.com.br>  
 Acesso em 14/03/2015.

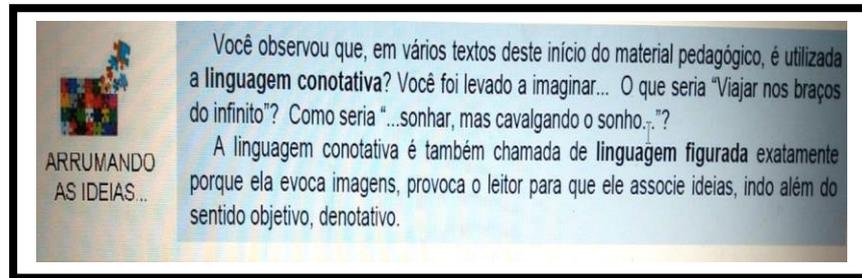
"Os autorretratos de Rembrandt formam um capítulo singular na História da Arte. Além do grande número de retratos realizados, o artista retratou-se nos diferentes períodos de sua vida (juventude, maturidade e velhice) marcando as diferentes leituras que fazia de si mesmo ao longo dos anos. Rembrandt revela não apenas as mudanças que a vivência trouxe ao seu aspecto físico, mas essencialmente ao seu espírito interior."

[http://www.casthalia.com.br/ia\\_mansao/obras/rembrandt\\_autoretrato.htm](http://www.casthalia.com.br/ia_mansao/obras/rembrandt_autoretrato.htm)

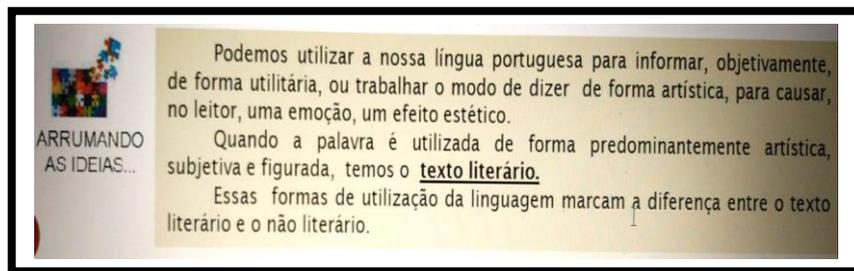
Sua escola tem o material "Retratos e autorretratos de uma cidade de 450 anos". Esse é um material que você não pode deixar de ler! Você vai adorar!

**Figura 10** - Autorretratos por Rembrandt  
 Fonte: Apostila SME-RJ, 2º bim (2019, p. 103)

No 3º bimestre, a apostila abarca a tirinha, a Poesia versus a Prosa, a fim de construir, por comparação, o conceito de texto literário/não literário, linguagem figurada e a noção de eu-lírico.

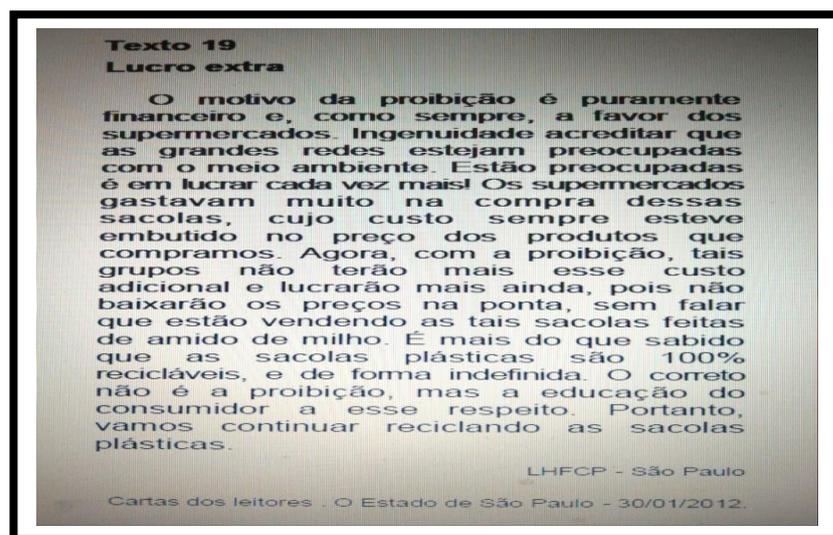


**Figura 11** - Conceito de Linguagem Conotativa  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 3º bim (2019, p. 52)



**Figura 12** - Descrição de Texto Literário  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 3º bim (2019, p. 60)

A apostila do 4º bimestre dedica-se à crônica, o artigo de opinião (figura 13) e a carta de leitor, por meio dos quais são estudadas a ideia principal e as secundárias de um texto, bem como a tese e os argumentos que sustentam esse tipo textual.



**Figura 13** - Artigo de opinião sobre o uso de sacolas plásticas  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 4º bim (2019, p. 111)

A seguir, para a apresentação e descrição desse material, são apenas avaliados os aspectos que se correlacionaram e colaboraram com o trabalho desenvolvido nessa intervenção. Dessa maneira, a seção *Espaço Criação*, que oferece propostas de produção textual relacionados aos gêneros textuais vistos ao longo da apostila, contendo orientações referentes a estrutura e função de cada gênero, propõe a produção de um comentário, levando em consideração a charge, a imagem da escultura “O Pensador” e um texto informativo sobre essa obra de arte (figura 14).

**Texto 1**

2011 - www.suaesquisa.com/biografias/rodin.htm

**O PENSADOR**      **O CLICADOR**

Em geral, as charges são caracterizadas por fazer uma crítica bem humorada. A charge que você leu faz uma paródia da escultura “O pensador”, de Rodin. Reflita sobre a intencionalidade desses textos.

**Para saber mais!**  
René-François-Auguste Rodin foi um importante escultor francês.[...] Nasceu em Paris [...] 1840 e faleceu [...] em 17 de novembro de 1917. Desde criança demonstrou grande interesse por esculturas. Aos 13 anos de idade, entrou para uma academia de arte para aprender os princípios básicos das artes plásticas. Interessou-se e estudou também, por conta própria, anatomia humana para utilizar os conhecimentos na elaboração de suas esculturas. Aos 18 anos de idade, começou a trabalhar como modelador e ornamentista. Especializou-se na elaboração de esculturas em bronze.

www.suaesquisa.com/biografias/rodin.htm

“O Pensador”

**Figura 14** - Textos sobre o Pensador – Charge, informativo e fotografia  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 2º bim (2019, p. 92)

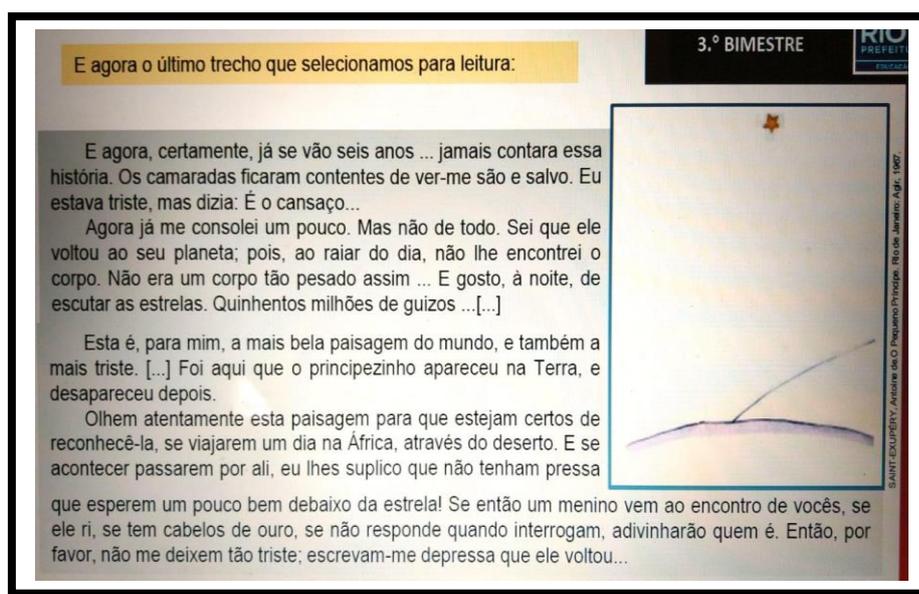
É notória, na apostila do 9º ano, a predominância do estudo da tipologia argumentativa, visto que é a privilegiada para essa série. É válido salientar que as apostilas do 1º e 2º bimestres colaboraram para a intervenção, de forma mais direta, já que abordaram os gêneros comentário e artigo de opinião, os quais contemplam a exposição da opinião e argumentos que favoreçam a mesma, por isso, proporcionaram atividades complementares que muito ajudaram na abordagem do que é opinar, expor seu ponto de vista com criticidade e embasamento (figura 15)

ARRUMANDO AS IDEIAS...

Textos de diferentes gêneros podem apresentar argumentos, ou mesmo ter a intenção de persuadir – cartas de leitores, editoriais, crônicas, anúncios, poemas, letras de canção, resenhas, artigos de opinião... e outros!  
Vale lembrar que cabe a você, leitor competente, perceber se o texto vende uma ideia e decidir se quer comprá-la... ou não.

**Figura 15** - A argumentação em diferentes gêneros  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 2º bim (2019, p. 101)

Salienta-se que alguns textos apresentados nas apostilas são fragmentos ou adaptações de textos originais, que têm como objetivo a facilitação da leitura para um trabalho puramente pedagógico. Uma vez que esse material tem como finalidade a didatização de conteúdos, o professor não pode ficar restrito a esse suporte, tornando necessária a leitura de textos em seus suportes originais para a formação de um leitor proficiente, conforme demonstra-se na (figura 16), em que foi retirado um trecho do livro *O Pequeno Príncipe*, para mero trabalho de leitura e interpretação.



**Figura 16** - Trecho do Livro *O Pequeno Príncipe*  
**Fonte:** Apostila SME-RJ, 4º bim (2019, p. 76)

Conclui-se também que, embora o material ainda precise de aperfeiçoamento no tocante às algumas questões elaboradas, que são longas e às vezes não tão claras e diretas, a apostila oferece várias atividades que oportunizam o trabalho com os gêneros escritos. Entretanto, tais cadernos pedagógicos não podem se constituir como o único material de trabalho, e sim, como um material complementar para o estudo de gêneros.

Diferentemente dos livros didáticos, que priorizam um ou dos gêneros por bimestre, as apostilas abarcam uma constelação deles, que, embora do mesmo domínio discursivo, configuram uma sobrecarga para o a realização de um trabalho eficiente em tão pouco tempo, ou seja, um bimestre por parte do professor e também se torna confuso e cansativo para o aluno. Salienta-se que, dessa maneira, o estudo de tais gêneros se torna superficial, o que dificulta a sua fixação e sua aprendizagem, por parte dos alunos. Além disso, tal material não prioriza conteúdos gramaticais, portanto não oferece aprofundamento algum quanto a eles, cabendo assim, ao professor, uma complementação que possa oferecer conceitos, informações e exercícios.

### 2.1.3 Prova de Redação

A SME-RJ, bimestralmente, encaminha às unidades escolares, provas de redação para os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Tal avaliação deve ser aplicada e corrigida pelo professor regente de língua portuguesa e a nota obtida deve ser considerada no cálculo da média obtida pelo aluno.

Embora seja necessário promover sempre que possível, atividades de escrita, a referida prova, por ter cunho puramente avaliativo, deixa os alunos inseguros e contraria a concepção de inúmeros teóricos, de que o processo de escrita não deve se configurar como tarefa burocrática, pois precisa ser concebido como um momento em que os alunos se envolvem em práticas sociais da linguagem, por meio de planejamento, revisão, reescrita e edição de seus textos. Etapas essas, que não são cumpridas em razão da realidade encarada pelos professores atualmente - grande número de alunos e pouco tempo para a entrega das notas.

Não obstante a isso, vale demonstrar um modelo de prova de redação elaborada para o 9º ano, cuja proposta era produzir um artigo de opinião, texto de base argumentativa. Para produzir seus textos, os alunos devem levar em consideração dois textos que tratam do mesmo tema: o consumismo, em que o texto 1 é multimodal e o texto 2 traz algumas (bem poucas) informações sobre o assunto. Além da temática da proposta, os alunos devem se preocupar com a estrutura formal desse gênero textual e produzir um texto dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, os quais devem conter a tese e os argumentos dos alunos (figura 17).

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Leia, atentamente, os textos a seguir:

**1**



**2**

Após a industrialização, criou-se uma mentalidade de que quanto mais se consome mais se tem garantias de bem-estar, de prestígio e de valorização, já que na atualidade as pessoas são avaliadas pelo que possuem e não pelo que são.

Uma pessoa pode ser considerada consumista quando dá preferência ao shopping a qualquer outro tipo de passeio, faz compras até que todo o limite de crédito que possui exceda, deixa de usar objetos comprados há algum tempo, não consegue sair do shopping sem comprar algo, se sente mal quando alguém usa um objeto mais moderno que o seu etc. [...]

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/psicologia/consumismo.htm>

<https://educacao.uol.com.br/fascioedebacias/como-se-tornar-um-consumidor-consciente-isso-e-possivel.htm>

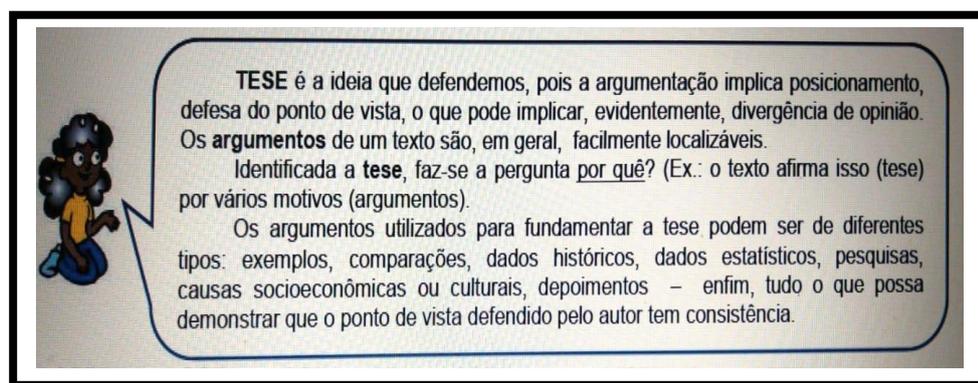
A partir da leitura, reflita sobre o assunto "Consumismo". Seu desafio é escrever um ARTIGO DE OPINIÃO – texto de base argumentativa.

Defina sua TESE e defenda-a com ARGUMENTOS bem construídos. Lembre-se de organizar o seu texto em INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO e CONCLUSÃO.

Caso precise, pode continuar o seu texto em uma folha avulsa.

**Figura 17** - Prova de Redação do 9º ano  
**Fonte:** SME-RJ, 4º bim (2019)

Cabe ressaltar que a Apostila bimestral continha um quadro explicativo sobre o conceito de tese e argumentos (figura 18), bem como continha uma proposta de produção de um artigo de opinião, para o qual fornecia um espaço onde a estrutura requerida por esse gênero era demonstrada (figura 19), entretanto, acredito ser necessário promover várias leituras e discussões sobre o tema selecionado para que o aluno se sinta capaz de construir seu ponto de vista sobre um determinado assunto e ainda compor argumentos que possam justificar esse posicionamento.



**Figura 18** - Explicação sobre tese e argumentos

Fonte: Apostila SME-RJ, 2º bim (2019, p. 94)

**PRODUÇÃO DE Texto**

Seu desafio é, após tudo que você leu e refletiu, produzir um texto sobre o assunto "beleza e autoestima na adolescência". O assunto é amplo e pode gerar diferentes pontos de vista. Você vai precisar, logo de início, delimitar o tema. Escreva uma tese e a defenda com dois argumentos.

|      |             |
|------|-------------|
| Tese | Argumento 1 |
|      | Argumento 2 |

**Figura 19** - Proposta de Produção de Texto Argumentativo

Fonte: Apostila SME-RJ, 2º bim (2019, p. 108)

## 2.2 Em documentos norteadores: dos PCNs à BNCC

Em 1997, pela primeira vez o Brasil teve um conjunto de referenciais teóricos sobre as concepções que deveriam embasar a educação de crianças e jovens brasileiros. Construído por especialistas por intermediação do Ministério da Educação – MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ofereciam uma diretriz para os professores e sistemas de ensino, de como deveria ser ensinada cada disciplina: a partir da adoção de temas transversais, estimulando a interdisciplinaridade e com abordagem de valores éticos associados aos conteúdos.

No final dos anos 90, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), cuja finalidade distinguia-se dos PCNs, devido ao fato de proporem um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas”, conforme descreve a resolução CNECEB nº 2 1998 do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes projetavam uma base nacional comum obrigatória sem contemplar os conteúdos separados por disciplinas como nos PCNs, mas sim que fortalecesse a autonomia escolar na construção do seu projeto pedagógico.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2017, se diferencia dos anteriores por diversas razões, sendo a principal, o enfoque nos direitos de aprendizagem dos educandos, pois, enquanto os PCNs e as DCNs estabeleciam que a educação deve promover a equidade, a garantia de direitos, o respeito às especificidades regionais, a formação de cidadãos críticos e a construção de uma escola democrática, a BNCC assume que esses direitos somente se concretizam se os alunos de fato puderem aprender um determinado conjunto de conhecimentos, independentemente da região ou local onde vivem.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a centralidade no texto é também julgada primordial na BNCC, a qual mantém muitos dos princípios adotados nos PCNs, tais como a contextualização desse ensino em consonância ao uso social da língua e a propositura de que o mesmo se efetive sob a perspectiva enunciativo-discursiva, com intuito de relacionar textos orais e escritos a seu contexto de produção. Tal concepção é primordial no sentido de desenvolver habilidades quanto ao uso significativo da língua para a prática social, através de atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

No decorrer das duas décadas que separam os dois documentos, os estudos na área da linguística evoluíram, ao passo que a sociedade também vem atravessando profundas modificações, conforme foi expresso anteriormente, influenciadas sobretudo pela ampliação

do uso da tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em três aspectos: a presença de textos multimodais – disseminados pela democratização das tecnologias digitais, a inserção da análise Linguística/Semiótica – cujo estudo é voltado ao texto em suas múltiplas linguagens, incluindo as digitais e as questões de multiculturalismo<sup>5</sup> – uma demanda política da contemporaneidade.

O capítulo da BNCC dedicado à Língua Portuguesa é considerado o mais complexo e é dividido em eixos como oralidade, leitura e produção de textos e reorganizou a disciplina com a introdução de “campos de atuação” como vida cotidiana, política e cidadania, arte e literatura, orientando dessa forma, os textos a serem selecionados, para o trabalho com a língua oral e escrita, no campo das seguintes experiências: fala, escuta, pensamento e imaginação.

No que se refere à produção de textos, a base propõe o engajamento dos alunos em situações reais de produção de textos verbais, não verbais e multimodais, considerando o contexto de produção, recepção e circulação desse texto.

Assim, a proposta de produção textual objeto dessa pesquisa está consonância com o que emana a BNCC, porque reconhece que em nossas ações discursivas, sejam orais ou verbais, ocorre uma mescla de semioses inseparáveis do verbal, que se consolida muitas vezes por meio de textos multissemióticos<sup>5</sup>, os quais revelam uma interdependência entre o verbal e a imagem, ou seja, o entendimento da imagem efetiva-se pela mediação do escrito ou vice-versa. Portanto, o emprego desses textos a fim de contribuir para a melhoria da compreensão leitora e produção escrita dos alunos, torna-se cada vez mais imprescindível.

---

<sup>5</sup>Existência simultânea de várias culturas num mesmo território ou país.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo é abordada a metodologia utilizada para a intervenção proposta, bem como é apresentada uma descrição do local onde foi realizada e dos sujeitos participantes. Além disso, são apresentados os objetivos desta pesquisa e as fases que compõem a pesquisa-ação.

#### 3.1 Local e sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Evangelina Duarte Batista, unidade educacional pertencente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/ RJ, situada à Praça XV de Novembro, Marechal Hermes, bairro da zona oeste, com alunos do nono ano do ensino fundamental.

A escola funciona há oitenta anos num prédio centenário, onde anteriormente era um quartel do Exército brasileiro. No ano de 2019 possuía cerca de novecentos alunos, distribuídos em séries do segundo segmento do ensino fundamental regular ou em turmas de *Acelera* – projeto desenvolvido pela SME-RJ, a fim de corrigir a distorção série-idade de alunos provenientes de repetência ou evasão escolar.

O horário de funcionamento atende aos turnos da manhã (7:30 às 12:00 h), tarde (13:00 às 17:30 h) e noite (18:00 às 22:00), sendo o turno noturno oferecido especificamente para os que frequentam o PEJA – Programa Especial para Jovens e Adultos.

O Projeto Político Pedagógico – PPP vem passando por reformulação desde o início do ano de 2019, por motivo de alteração na equipe gestora da unidade.

Pelo fato da escola estar inserida num bairro em que há um quartel do Exército e da Aeronáutica em funcionamento por muitas décadas, grande parte de seus moradores são militares da ativa ou da reserva, que foram atraídos pela proximidade com a Base aérea da Aeronáutica e a Vila Militar do Exército. Dessa forma, boa parte dos alunos é proveniente de famílias de militares, que por lá fixaram residência. A comunidade escolar também é formada por alunos oriundos principalmente dos bairros de Bento Ribeiro, Oswaldo Cruz, Guadalupe e Vila Valqueire.

Outra característica interessante de Marechal Hermes é que o mesmo foi o primeiro bairro planejado do Brasil, por isso, conta com um hospital, um teatro e possuía um cinema (que foi extinto assim como vários outros cinemas de bairro). As ruas próximas à escola são largas e arborizadas, lembrando cidades interioranas.

A escola possui um amplo espaço territorial que conta com uma parte externa e de três andares que se subdividem em térreo, 1º e 2º andares. Cada andar possui os seguintes espaços:

- a) Térreo: sala de jogos, sala de recursos, sala de informática, horta, banheiros e bebedouros;
- b) 1º andar: salas de aula, refeitório, sala de professores, banheiros dos profissionais, sala de direção, sala de leitura, secretaria e sala de direção;
- c) 2º andar: salas de aula;
- d) Parte Externa: Quadra de esportes, pátio e estacionamento

A equipe pedagógica é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica e professores de várias disciplinas, dentre esses, 04 de Língua Portuguesa, que trabalham nas duas modalidades de carga horária (16h/ 40h).

O quadro de funcionários (trabalhadores especializados) conta com 04 auxiliares de preparo de alimentos, 04 trabalhadores da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb) responsáveis pela limpeza, 01 secretário escolar, 03 agentes-educador e 03 funcionários readaptados.

A sala de leitura possui um bom acervo, e funciona diariamente sob a responsabilidade de uma professora de língua portuguesa que planeja a visita das turmas para empréstimo de livros e leituras, bem como elabora projetos em consonância com os demais professores da escola. A sala de informática conta com alguns computadores, que todavia funcionam sem acesso a *internet*.

A professora responsável pelo estudo e desenvolvimento desta pesquisa atua no magistério há vinte anos, dentre os quais já lecionou em todas as etapas da educação básica, sempre pensando em atividades de letramento conforme o ano de escolaridade do aluno. Assim, ao lecionar para o segundo segmento do fundamental, vem desenvolvendo alguns projetos que visam implementar a compreensão leitora dos alunos e sanar as dificuldades apresentadas pelos mesmos no âmbito da produção textual, acreditando que o ensino de línguas pautado nos gêneros textuais pode contribuir significativamente para um melhor desempenho dos discentes no que tange à compreensão leitora e o desenvolvimento da habilidade de leitura/escrita.

### 3.2 Objetivos e Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo compreender se os *memes* - gêneros criados em ambiente virtual, circulantes principalmente em redes sociais, despontam como um recurso eficaz a ser utilizado em sala de aula a fim de promover a reflexão sobre a imagem, a construção linguística, o conhecimento prévio, a construção de sentido e crítica dos alunos a partir do processo de interpretação e de escrita.

E ainda, pretende perceber se: a) o aluno é capaz de produzir sentido e crítica a partir da leitura de *memes* e b) se os *memes* conseguem acionar as opiniões de mundo dos alunos, conduzindo-os a produzirem comentários simulando estarem em ambiente virtual, em apoio ou não a opinião do outro.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa visto que opera com descrições, comparações e interpretações e está inserida na área de Linguagens e Letramentos, por focar a produção de sentido e crítica dos alunos e por conseguinte um posicionamento em relação ao tema tratado. A área de Linguagens e Letramentos apresenta uma trajetória de pesquisa que fundamenta as ações realizadas nesta intervenção, tais como: a identificação de uma questão envolvendo o uso de linguagem, a busca de subsídios teóricos que compreendam o letramento como um processo em que o sujeito domina, seleciona e se utiliza dos recursos da escrita para compreender o mundo que o cerca e se fazer compreender, sob uma perspectiva multidisciplinar e sociocultural.

O tipo de pesquisa que foi desenvolvida pode ser caracterizado como pesquisa-ação, visto que está associado com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). Como qualquer outro tipo, ela tem como expectativa a produção de conhecimento. Portanto, conhecimento e ação se fundem numa só atuação. A pesquisa-ação apresenta dois momentos: o diagnóstico e a ação propriamente dita. O diagnóstico surgiu após cotidianamente deparar-me com a insegurança e a dificuldade dos alunos em produzir um texto escrito, mesmo estando no último ano do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa, a professora assumiu a função de pesquisadora, enquanto os alunos assumiram a função de participantes. A professora também foi considerada uma mediadora da proposta desenvolvida, portanto desempenhou um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações que surgiram em função de tais problemas.

A pesquisa-ação deve se tornar um processo de aprendizagem para todos os participantes e consiste de duas características importantes: é situacional e autoavaliativa. Situacional, pois o problema diagnosticado faz parte de uma situação específica e os resultados obtidos objetivam uma relevância prática; e autoavaliativa, pois as ações são frequentemente avaliadas e o *feedback* obtido pode implicar modificações, redirecionamentos e redefinições necessárias ao processo.

Além disso, este tipo de pesquisa, por ser cíclica, apresenta as fases a seguir: definição de um problema (dificuldade de opinar, de expor o ponto de vista através da escrita); pesquisa preliminar (revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades); hipótese (os alunos ao produzirem sentido através dos *memes*, esses podem acionar visões de mundo e ampará-los a produzir um comentário); desenvolvimento de um plano de ação (a elaboração de uma sequência didática); implementação do plano de ação; coleta de dados (as produções geradas); avaliação (análise e interpretação dos dados) e comunicação dos resultados (publicados nesta dissertação). Como instrumentos para a obtenção de dados foram tomados para análise: materiais produzidos pelos alunos (exercícios e textos produzidos).

O plano de ação para esta intervenção foi elaborado de acordo com o procedimento de sequências didáticas desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tem como estrutura base os seguintes componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. O detalhamento teórico da estrutura de uma sequência didática, e o esquema planejado para esta intervenção, o trabalho realizado em cada etapa, bem como os resultados obtidos nelas serão apresentados e descritos no quarto capítulo deste trabalho.

## **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS**

Neste capítulo é apresentada a proposta de intervenção, a análise dos dados e os resultados obtidos através das produções realizadas pelos alunos durante esta pesquisa, através da qual objetivou-se promover a interlocução entre a produção de sentido a partir dos *memes* e a escrita de textos que continham a argumentação dos alunos, como o comentário de *internet*. A intervenção foi proposta para o 9º ano e gerou um total de 23 produções, realizadas individualmente. Acrescentam-se aqui a apresentação da definição de Sequência Didática, suas etapas, a descrição do esquema didático planejado a fim de implementar essa pesquisa, bem como as produções escritas dos alunos e os resultados obtidos.

### **4.1 Definição de Sequência Didática**

As sequências didáticas constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que assim a definem: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (p. 97) Assim, propõem um ensino da língua mediado pelos gêneros, pelo fato de que isso auxilia os alunos gradualmente se apropriarem dos conhecimentos dos mesmos, e simultaneamente internalizarem as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua.

Sabe-se que a finalidade fundamental da sequência didática é ajudar o aluno a dominar um determinado gênero, melhorando sua linguagem em uma dada situação de comunicação. Além disso, sabe-se que sua aplicação consiste em momentos distintos e articulados entre si, que objetivam não só a aprendizagem progressiva de um determinado gênero, como no caso desta pesquisa - o comentário, bem como o desenvolvimento da argumentação dos alunos.

A SD se sustenta no pressuposto de que os gêneros se constituem como práticas sociais da linguagem que precisam ser reconhecidas e apreendidas a fim de serem usados nas situações de interação. Nesse sentido, Bronckart afirma que “a apropriação dos gêneros é um

mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2003, p.103).

Dessa maneira, cabe a escola compreender que os gêneros devem ser concebidos como objetos de ensino, como forma de aprimoramento linguístico, transitando por diversas esferas de comunicação, através de práticas que contemplem tanto a escrita, quanto a oralidade e a leitura, o que resultará numa inserção social de modo mais crítico e produtivo, pois conforme afirma Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Por que os textos são tidos como objeto de ensino da Língua Portuguesa? Antunes, responde a essa indagação, com a seguinte defesa: “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. (ANTUNES, 2007, p.130).

#### **4.2 Etapas de uma Sequência Didática**

Para os autores da escola de Genebra, a estrutura de base de uma sequência didática constitui-se num processo formado por quatro etapas, quais sejam: a) a apresentação da situação, b) produção inicial, c) módulos e d) produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e é composta por duas dimensões, sendo que a primeira é “a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99) e a segunda é a dimensão dos conteúdos.

Na primeira dimensão se define qual gênero será produzido (no caso desta pesquisa – o comentário de *internet*), para quem o texto será destinado (para os colegas de turma), que forma ele tomará (texto curto contendo opinião e crítica em resposta ao *meme* postado ou outro comentário), quem serão os participantes da produção do texto (nesse caso os alunos). A dimensão dos conteúdos se constitui na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

É pertinente destacar que na SD elaborada para esta pesquisa foi realizada uma adaptação, na qual foi retirada a produção inicial. Isso se justifica no fato da professora-pesquisadora já ter um diagnóstico das capacidades e deficiências dos alunos com relação à produção de um texto argumentativo, bem como os alunos em sua maioria possuir consciência de que precisam aprimorar a habilidade de escrita.

Os módulos ou oficinas constituem a terceira etapa da sequência didática, e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados. Por isso, não possui uma forma fixa; podendo, assim, ser adaptados, de acordo com as necessidades dos alunos. Portanto, para que os alunos consigam resolver gradativamente seus problemas específicos com cada gênero e com a língua materna, o professor deve avaliar os problemas, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para sanar as falhas dos alunos, para que enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto.

A produção final é a quarta e última etapa. É ela que encerra a sequência didática, oferecendo ao aluno, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 107) “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Ademais, a produção final é um instrumento que a professora-pesquisadora utiliza para avaliar a evolução e a compreensão dos alunos em relação ao gênero estudado.

As SD representam um arcabouço teórico de grande valor para o trabalho com os gêneros em sala de aula, tendo em vista que elencam etapas sequenciais e progressivas da aula, que auxiliam o aluno no domínio não só de um determinado gênero, mas também na prática da linguagem, em suas múltiplas facetas.

### 4.3 Proposta de Sequência Didática

A seguir, o quadro 4 discrimina o planejamento das atividades elaboradas para o 9º ano:

**Quadro 4** - Esquema baseado na estruturação da sequência didática

| 1ª Etapa  | Apresentação da situação<br>Explicação da Finalidade da Proposta  |
|-----------|---|
| Objetivos | a) Conhecer e compreender a proposta de trabalho;<br>b) Obter o maior número possível de participantes. |

|            |  |
|------------|--|
|            |  |
| Atividades | <p>Conversa sobre a pesquisa planejada, seus objetivos, etapas, aplicação e concordância em participar;</p> <p>Entrega dos formulários de ciência/ autorização de participação dos alunos e responsáveis na pesquisa.</p>  |
| Material   | <p>Folha com questionário</p> <p>Computador</p> <p><i>Data-Show</i></p>  |
| Duração    | 2 horas-aula   |
| 2ª Etapa   | <p>Apresentação e Produção de Sentido</p> <p><i>Memes – Parte I</i></p>  |
| Objetivos  | <p>a) Ter a curiosidade despertada quanto ao tema;</p> <p>b) Conhecer/Reconhecer um <i>meme</i> e sua estrutura composicional, estilo e forma;</p> <p>c) Contribuir para a produção de sentido por meio de textos multimodais;</p> <p>d) Identificar as intencionalidades de um <i>meme</i> (humor, ironia, crítica).</p>  |
| Atividades | <p>Os alunos recebem uma folha contendo questões pertinentes à produção de sentido, interpretação visual, opinião e crítica dos <i>memes</i> selecionados. Algumas dessas questões são objetivas e outras discursivas, as quais eles têm local próprio para resposta sem acesso às imagens, que são projetadas.</p> <p>Nessa etapa são utilizados três <i>memes</i> da personagem Dona Hermínia, do filme <i>Minha mãe é uma peça</i> (os alunos não obtêm essa informação).</p> |
| Material   | <p>Folha com questões</p> <p>Computador</p> <p><i>Data-Show</i></p>  |
| Duração    | 2 horas-aula   |

|            |  |
|------------|--|
| 3ª Etapa   | Apresentação e Produção de Sentido<br><i>Memes – Parte II</i>  |
| Objetivos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ter a curiosidade despertada quanto ao tema;</li> <li>b) Conhecer/Reconhecer um <i>meme</i> e sua estrutura composicional, estilo e forma;</li> <li>c) Contribuir para a produção de sentido por meio de textos multimodais;</li> <li>d) Identificar se a imagem de um <i>meme</i> é a mesma do visto anteriormente;</li> <li>e) Identificar as intencionalidades de um <i>meme</i> (humor, ironia, crítica);</li> <li>f) Compreender outros sentidos que uma palavra pode adquirir conforme o contexto de uso.</li> </ul> |
| Atividades | Os alunos recebem novamente a folha contendo questões pertinentes à produção de sentido, interpretação visual, opinião, crítica dos <i>memes</i> selecionados. Nessa etapa é utilizado primeiramente um <i>meme</i> da personagem Cruella de Vil, do filme 101 Dálmatas e três <i>memes</i> da personagem Dona Hermínia. São apresentadas aos alunos as características estruturais desse gênero textual, bem como o ponto de vista, produção de humor, ironia ou crítica.   |
| Material   | Folha com questões<br>Computador<br><i>Data-Show</i>   |
| Duração    | 2 horas-aula   |
| 4ª Etapa   | Discussão Temática – A favor da Liberação<br>Argumentação - Opinião  |
| Objetivos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Selecionar um texto que contenha posicionamento a favor da liberação do uso de armas de fogo;</li> <li>b) Ampliar o conhecimento sobre o tema, atentando-se para a estrutura argumentativa;</li> <li>c) Reconhecer a opinião do autor;</li> <li>d) Posicionar-se oralmente com relação ao ponto de vista do outro.</li> </ul>  |

|            |  |
|------------|--|
|            |  |
| Atividades | Os alunos são levados à sala de informática, onde serão organizados em grupos de seis alunos para pesquisarem textos que argumentem a favor da liberação do uso de armas de fogo. Cada grupo terá que reconhecer a opinião e o(s) argumentos que o autor expressa e depois posicionar-se oralmente em relação a esse texto para a turma.                             |
| Material   | Computadores com acesso a <i>internet</i> .  |
| Duração    | 2 horas-aula   |
| 5ª Etapa   | Discussão Temática – Contra a liberação  |
| Objetivos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Selecionar um texto que contenha posicionamento contra a liberação do uso de armas de fogo;</li> <li>b) Ampliar o conhecimento sobre o tema, atentando-se para a estrutura argumentativa;</li> <li>c) Reconhecer a opinião do autor;</li> <li>d) Posiciona-se oralmente com relação ao ponto de vista do outro.</li> </ul> |
| Atividades | Os alunos são levados à sala de informática, onde são organizados em grupos de seis alunos para pesquisarem textos que argumentem contra a liberação do uso de armas de fogo. Cada grupo terá que reconhecer a opinião e o(s) argumentos que o autor expressa e depois posicionar-se oralmente em relação a esse texto para a turma.                                 |
| Material   | Computadores com acesso a <i>internet</i> .  |
| Duração    | 2 horas-aula   |
| 6ª Etapa   | Apresentação da Estrutura do Comentário de <i>internet</i> Argumentação – Opinião  |
| Objetivos  | a) Conhecer a estrutura do gênero comentário de <i>internet</i> ;  |

|            |  |
|------------|--|
|            | <p>b) Localizar a opinião expressa pelo autor do comentário, que nem sempre identifica-se pelo próprio nome;</p> <p>c) Localizar a argumentação expressa pelo autor do comentário;</p> <p>d) Posicionar-se a respeito do comentário: tece uma crítica ou elogio, com ironia ou humor ou sarcasmo, com respeito ou não.</p>   |
| Atividades | Os alunos são levados a sala de informática, onde são organizados em grupos de seis alunos para pesquisarem dois comentários nas redes sociais ou sites de notícia. Após a seleção, precisam localizar a opinião e o argumento utilizado pelo autor e informar se o conteúdo desse comentário expressa crítica ou elogio, com ironia ou humor ou sarcasmo e se usa termos pejorativos ou preconceituosos.                            |
| Material   | Computadores com acesso a <i>internet</i> .  |
| Duração    | 2 horas-aula   |
| 7ª Etapa   | Elaboração do Comentário   |
| Objetivos  | <p>a) Produzir um comentário em resposta à simulação da postagem de um <i>meme</i> a favor ou contra a liberação do uso de armas de fogo pela população civil ou a outro comentário referente a essa postagem;</p> <p>b) Expor a opinião de maneira crítica ou com humor ou ironia sem o uso de expressões preconceituosas ou ofensivas.</p>   |
| Atividades | Os alunos após a discussão em torno da liberação ou não do uso de armas de fogo pela população civil, proporcionada nas aulas anteriores, leem os <i>memes</i> que se posicionam a favor ou contra essa medida. Depois escolhem sobre qual querem se manifestar. Assim a turma é dividida em dois grandes grupos, em que cada aluno se manifesta por escrito, construindo seu comentário sobre a postagem ou sobre outro comentário. |

|          |  |
|----------|--|
|          |  |
| Material | Folha com desenho de celular, simulando a publicação do <i>meme</i> a favor ou contra. |
| Duração  | 2 horas-aula   |

**Fonte:** elaborado pela autora.

#### 4.4 Descrição da Sequência Didática

Na primeira etapa da pesquisa, realizada em 2019, iniciei a aula apresentando a proposta delineada, bem como seus objetivos e a necessidade de autorização formal assinada pelos alunos e seus respectivos responsáveis. Para tanto, entreguei o formulário para eles levarem para casa e trazerem em caso de aceitação, assinado na próxima aula. Cabe ressaltar que numa reunião de pais promovida pela escola, conversei com os responsáveis sobre a presente pesquisa, esclarecendo dúvidas.

Na segunda etapa, iniciei a aula projetando o primeiro *meme* da personagem Dona Hermínia (figura 20), protagonista do filme *Minha mãe é uma peça*:



**Figura 20** - Meme 1 - Dona Hermínia Indelicada)

**Fonte:** Rede social *Facebook* @herminiaindelicadaoficial

Os alunos receberam uma folha de questões para marcarem e anotarem suas respostas com relação aos textos projetados. Posteriormente, foram questionados se conheciam o gênero, a personagem utilizada, de onde ela surgiu e diversas outras questões que visavam

perceber se os estudantes produziam sentido a partir da interface entre o texto verbal e não-verbal e também se compreendiam os valores semânticos da palavra droga.

Nessa etapa, houve a participação de 27 alunos, cujas respostas são demonstradas nas tabelas abaixo (de 1 a 8):

**Tabela 1 – Conhecimento do gênero**

| <b>Questão 1: Você já leu textos como esse nas redes sociais?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 25  | 2   |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 2 – Nome do gênero**

| <b>Questão 2: Caso conheça esse gênero, qual o seu nome?</b> |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <i>Meme</i>  | Responderam sim, mas deram outro nome |
| 23   | 2                                     |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 3 – Reconhecimento da personagem**

| <b>Questão 3: Você conhece a personagem utilizada nesse <i>meme</i>?</b> |     |
|--|-----|
| Sim  | Não |
| 24   | 3   |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 4 – Nome da personagem**

| <b>Questão 4: Caso conheça a personagem, qual o seu nome?</b> |                                       |
|---|---------------------------------------|
| Dona Hermínia   | Responderam sim, mas deram outro nome |
| 22  | 2                                     |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 5 – Característica da personagem**

| <b>Questão 5: Defina, na sua opinião, uma característica para a personagem:</b> |           |            |        |           |          |
|---|-----------|------------|--------|-----------|----------|
| Engraçada   | Divertida | Estressada | Maluca | Debochada | Ciumenta |
| 9   | 5         | 4          | 4      | 3         | 2        |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 6 – Imagem da personagem (texto não-verbal)**

| <b>Questão 6: Qual mensagem essa imagem quer transmitir?</b> |    |
|--|----|
| Indignação –   | 12 |
| Tentando explicar algo –                                     | 5  |
| Reclamando de algo –   | 3  |
| Vida Pessoal Difícil –                                       | 3  |
| Está tudo errado -   | 3  |
| Nojo -   | 1  |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 7 – Sentidos da palavra droga**

| <b>Questão 7: Com que sentido foi utilizada a palavra droga?</b> |                      |                   |                 |  |
|--|----------------------|-------------------|-----------------|--|
| Considerando o contexto do <i>meme</i>                           |                      |                   |                 |  |
| Algo ruim  | Coisa que não presta | Pessoa indesejada |                 |  |
| 15   | 8                    | 4                 |                 |  |
| Considerando o contexto de ser trazida por um traficante         |                      |                   |                 |  |
| Elementos químicos não legalizados                               | maconha              | homem ruim        | Não responderam |  |
| 10   | 8                    | 6                 | 3               |  |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 8 – Pretensão do texto**

| <b>Questão 8: Esse texto pretende fazer humor, você o achou engraçado?</b> |     |               |
|--|-----|---------------|
| Sim  | Não | Não respondeu |
| 11   | 16  | 1             |

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar as respostas obtidas, nota-se que a maior parte dos alunos já conhecia o gênero apresentado e o nomearam corretamente (86 %), já que somente dois alunos disseram que não o conhecia e outros dois, embora responderam que conheciam o gênero, escreveram outro nome para o mesmo. Com relação à personagem utilizada, a maior parte dos alunos também a reconheceu como a protagonista do filme “*Minha mãe é uma peça*” – Dona Hermínia (82 %), três alunos disseram que não a conheciam e apenas dois alunos erraram o

nome da personagem, que foi caracterizada por eles como engraçada (34 %), divertida (19 %), estressada (14 %), maluca (14 %), debochada (11%) e ciumenta (8 %). A mensagem que a imagem da personagem queria transmitir para as pessoas, de acordo com os alunos era de indignação (45 %), tentando explicar algo (18,5 %), reclamação (12 %), vida difícil (12 %), está tudo errado (12 %) e nojo (1 %). Cabe ressaltar que esses adjetivos foram elencados subjetivamente pelos alunos, pois não havia opções para marcação na folha de respostas elaborada pela professora-pesquisadora.

No tocante ao significado da palavra droga no contexto em que foi utilizada no *meme*, os alunos interpretaram como: algo ruim (55 %), coisa que não presta (30 %) e pessoa indesejada (15 %), resultado esse que demonstra o sentido negativo que essa palavra realmente emana. Já o sentido da palavra droga, considerando o contexto de ser trazida por um traficante foi interpretada como: elementos químicos não legalizados (37 %), maconha (30 %), homem ruim (23 %) e o quantitativo que não respondeu representa (10%). Ao serem questionados se acharam o texto engraçado, (41 %) dos alunos disseram que sim, (58,5 %) disseram que não e (0,5%) não respondeu. Esse resultado expressa que embora o *meme* apresentado tenha um objetivo cômico, nem todos os interlocutores desse texto acham graça e no caso em tela, a maior parte não o achou engraçado provavelmente por questões relacionadas à faixa etária dos alunos e ao uso da palavra droga, que talvez não seja empregada comumente nesse sentido.

Em relação ao segundo *meme* da personagem Dona Hermínia (figura 21), os alunos foram questionados se a imagem era a mesma da anterior, se a expressão facial/corporal combinava com o texto verbal, e se conseguiam produzir sentido e explicar ao recordar o início do Hino Nacional, a afirmativa de que ele faz uma fofoca.



**Figura 21** - Meme 2 - Dona Hermínia Indelicada  
**Fonte:** Rede Social Facebook @herminiaindelicadaoficial

**Tabela 9 – Leitura da imagem**

| <b>Questão 9: A imagem da personagem...</b> |     |
|---|-----|
| É a mesma da utilizada anteriormente?       |     |
| Sim   | Não |
| 1   | 26  |
| Combina com a mensagem?                     |     |
| Sim   | Não |
| 15  | 12  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 10 – Mensagem da imagem**

| <b>Questão 10: Qual mensagem essa imagem quer transmitir?</b> |
|---|
| Deboche - 13  |
| Fofoca - 8  |
| Se algo começa mal, termina mal - 3                           |
| Não responderam - 3   |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 11 – Pretensão do texto**

| <b>Questão 11: Esse <i>Meme</i> conseguiu ser engraçado, na sua opinião?</b> |     |
|--|-----|
| Sim  | Não |
| 7  | 20  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 12 – Produção de sentido em interface com o início do Hino Nacional**

| <b>Questão 12: Explique a afirmativa de que o Brasil não poderia dar certo, Já que o início do Hino Nacional faz uma fofoca?</b> |
|--|
| Porque o hino inicia com “Ouviram do Ipiranga...” - 20   |
| Porque os brasileiros são fofoqueiros - 5  |
| Não responderam - 2  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

Tabela 13 – Opinião sobre o Brasil

| Questão 13: Você concorda com a opinião de que o Brasil não deu certo? |     |        |
|--|-----|--------|
| Sim  | Não | Talvez |
| 22   | 4   | 2      |

Fonte: elaborada pela autora.

Nessa rodada de questões, a primeira indagava se a imagem utilizada no segundo *meme* era a mesma do anterior, (99,5 %) dos alunos acertadamente perceberam que não e apenas (0,5 %) achou que era a mesma imagem. A segunda perguntava se a imagem utilizada combinava com a mensagem, ou seja, com o texto verbal: (55 %) dos alunos responderam que sim e (45 %) dos alunos acharam que não combinou. Com relação à mensagem que a imagem da personagem quer transmitir, (45 %) dos alunos perceberam a intenção de fazer deboche, (33 %) de fazer fofoca, (11 %) disseram que quando algo começa mal, termina mal e não responderam (3 %). Indagados sobre a pretensão do texto de fazer graça sobre a situação brasileira, (27 %) dos alunos informaram que acharam o texto engraçado, enquanto que (73 %) informaram que não acharam graça.

Tal resultado expressa que muitos alunos não produziram sentido ao ler o segundo *meme*, pelo fato de não se lembrarem do início do Hino Nacional ou por não o compreenderem, visto que nesse trecho há o emprego de uma oração cujos termos não estão na ordem direta: “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas”. Essa situação leva muitas pessoas a acharem ali há um sujeito indeterminado. Assim, considerei oportuno, explicar aos alunos que o sujeito da primeira oração do Hino Nacional são as margens plácidas, que, na ordem direta, passaria a ser redigido: “As margens plácidas do Ipiranga ouviram o brado retumbante de um povo heroico”. Nesse momento muitos alunos questionaram que não fazia sentido, já que as margens de um rio, na opinião deles, não poderia ter ouvido nada.

Dessa forma, relembrei o conceito de figuras de linguagem, as quais cotidianamente nos deparamos em inúmeros textos e expliquei que nesse caso foi empregada a prosopopeia, com a finalidade de conferir características ou atributos de seres animados a seres inanimados. Por conseguinte, os alunos compreenderam então, que o autor do segundo *meme* ao afirmar que o Hino Nacional começa com uma fofoca, pensa que o mesmo se inicia com uma oração em que o sujeito seria indeterminado e portanto não se sabe quem “estava ouvindo”, circunstância essa que configuraria uma fofoca e então prosseguimos para o terceiro *meme* da personagem Dona Hermínia (figura 22):



**Figura 22 - Meme 3 - Dona Hermínia Indelicada**  
**Fonte:** Rede social *Facebook* @herminiaindelicadaoficial

A seguir (tabelas 14 e 15) as questões procuram perceber se os alunos relacionam a imagem utilizada nesse momento a textos já vistos e se relaciona com a vida pessoal dos alunos:

**Tabela 14 – Leitura de imagem**

| <b>Questão 14: A imagem da personagem já foi utilizada anteriormente?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 20  | 7   |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 15 – Relação familiar**

| <b>Questão 15: Você vive esse tipo de situação em casa?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 18  | 9   |

**Fonte:** elaborada pela autora.

As respostas obtidas na tabela 14 demonstram que (74 %) dos alunos perceberam que a imagem do terceiro *meme* é a mesma da utilizada no primeiro, enquanto que (26 %) disseram que a imagem do terceiro *meme* não foi utilizada anteriormente. Com relação a vivenciar esse tipo de situação em casa, (67 %) dos alunos confirmaram que passam por isso e (33 %) disseram que não.

Para finalizar a segunda etapa e consolidar o que foi abordado, apresentei aos alunos o seguinte quadro:

**Quadro 5 – O que são *memes*?**

Os três textos acima são chamados de *memes*. O *meme* é um gênero textual digital que combina a imagem e as expressões de uma personagem com o texto verbal (escrito) para disseminar modos de pensar, atitudes, falas e padrões de comportamento. Por causa da sua natureza de transmissão via redes sociais, os *memes* são virais, quando circulam por um tempo.

Fonte: Melo (2012)

Na terceira etapa, iniciamos a aula com a projeção de um *meme* da personagem Cruella de Vil, do filme 101 Dálmatas (figura 23), a fim de que fossem apresentadas aos alunos as características desse gênero textual, bem como para discutir oralmente sobre o significado de preconceito no *meme* e na opinião deles. Nessa etapa participaram 25 alunos, cujas respostas constam a seguir (tabelas de 16 a 18):



Figura 23 - Meme 4 – Cruella de Vil

Fonte: Rede Social Facebook @patadaseindiretas

**Tabela 16 – Significado de preconceito**

**Questão 16: O que é preconceito?**

Julgar alguém sem conhecê-lo (a) – 14

Antecipadamente, formar conceito de alguém ou algo - 8

Não gostar de alguém ou algo - 3

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 17 – O preconceito atualmente**

| <b>Questão 17: Você concorda que hoje em dia fala-se muito em preconceito?</b> |     |
|--|-----|
| Sim  | Não |
| 20   | 5   |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 18 – Significado de preconceito no *meme***

| <b>Questão 18: Qual sentido a palavra preconceito assume no <i>meme</i>?</b> |
|--|
| Menosprezo - 11  |
| Discriminação - 11   |
| Zoação - 3   |

**Fonte:** elaborada pela autora.

Com relação ao significado de preconceito, (56 %) dos alunos disseram que é julgar alguém sem conhecê-lo (a), (32 %) disseram que significa antecipadamente, formar conceito de alguém ou algo e (12%) acredita ser não gostar de alguém ou algo. No que se refere à abordagem recorrente desse tema atualmente na sociedade, (83 %) dos alunos concordaram que sim, enquanto (17 %) acham que esse tema não é muito falado hoje em dia. Ao definirem um sentido para a palavra preconceito, no contexto em que foi empregada no *meme*, (44 %) dos alunos citaram a palavra menosprezo, (44 %) citaram a palavra discriminação e (12 %) citaram a palavra zoação. Dando prosseguimento a esta etapa, apresentei aos alunos o quadro abaixo, contendo as características dos *memes*:

**Quadro 6 - Características dos *memes***

|  |
|--|
| ✓ São compostos por imagem e legenda;                            |
| ✓ São marcados por textos curtos em caixa alta (estilo legenda); |
| ✓ Contêm gírias e abreviações;                                   |
| ✓ Possuem marcas da oralidade, da linguagem informal;            |
| ✓ Modificam o contexto original da imagem ou da fala.            |

**Fonte:** elaborado pela autora.

Após a leitura do quadro acima, destacamos essas características no *meme* visto anteriormente e então continuamos as atividades da terceira etapa com a apresentação de três *memes* da personagem Dona Hermínia, que tratam do tema central desta pesquisa, que é o uso ou porte de armas de fogo pela população civil, proposta amplamente vinculada na campanha eleitoral do presidente Jair Bolsonaro, que por se tratar de uma questão polêmica, suscita na sociedade posições favoráveis e desfavoráveis.

Nesse sentido, ao projetar o segundo *meme* (figura 24) desta etapa, abordamos o conceito de opinião (quadro 7), para que oralmente os alunos pudessem emitir suas opiniões sobre o tema em questão, pesquisassem no dicionário o sentido da palavra polêmica e depois respondessem a questões (tabelas de 19 a 22) a seguir:



**Figura 24** – Meme 5 - Dona Hermínia Indelicada)  
**Fonte:** Rede social *Facebook* @herminiaindelicadaoficial

#### **Quadro 7** – O que é opinar?

Opinar é quando expomos nosso ponto de vista sobre algum assunto, seja oralmente ou através da escrita, por isso, nesses textos os verbos aparecem conjugados na 1ª pessoa.  
 Verbos que podemos utilizar quando opinamos sobre algo: acho, acredito, penso, opino, concordo, discordo, creio, entendo, defendo, apoio ...

**Fonte:** elaborado pela autora.

**Tabela 19 – Texto Verbal X Não-Verbal**

| <b>Questão 19: Você achou que o texto verbal combinou com a expressão facial da personagem?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 12  | 13  |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 20 – Produção de sentido**

| <b>Questão 20: Qual circunstância a palavra ainda expressa?</b> |      |       |
|---|------|-------|
| Tempo   | Modo | Lugar |
| 17  | 6    | 2     |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 21 – Opinião Preliminar**

| <b>Questão 21: Você concorda com o projeto de lei que permite o porte de Armas de fogo para cidadãos comuns ?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 11  | 14  |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 22 – Opinião sobre o uso de armas de fogo**

| <b>Questão 22: Você acha que a ação de uma pessoa justifica a resposta da outra através do uso de uma arma?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 10  | 15  |

Fonte: elaborada pela autora.

No tocante à combinação do texto verbal com o texto não-verbal, (48 %) dos alunos responderam que a expressão facial da personagem combinou com sua fala e (52 %) acharam que não combinou. Com relação ao significado da palavra ainda no texto, (68 %) disseram que expressa circunstância de tempo, (24 %) acham que expressa circunstância de modo e (8%) disseram que expressa circunstância de lugar, resultado que demonstra que a maioria dos alunos compreendeu o emprego dessa palavra no texto. Quanto a opinião dos alunos em relação ao tema central dessa pesquisa, que é o Projeto de Lei que visa permitir que cidadãos comuns obtivessem porte de armas, (44%) dos alunos concordaram, enquanto 56 %

discordaram. Nesse momento, senti que os alunos não sabiam ao certo a diferença entre posse e porte de armas, que são conceitos distintos, portanto, após pesquisar sobre o assunto, apresentei-lhes a definição contida no quadro abaixo:

**Quadro 8** – Definição de Posse X Porte de armas

|   |
|---|
| ✓ Posse: direito em possuir uma arma de fogo, mas não de transportá-la. |
| ✓ Porte: permissão para andar armado.                                   |

Fonte: [www.todamateria.com.br/porte-de-arma/](http://www.todamateria.com.br/porte-de-arma/)

Com relação ao uso de uma arma de fogo, (60 %) dos alunos responderam que nenhuma ação de uma pessoa justificaria a resposta da outra através de uma arma enquanto (40 %) disseram que sim, que uma ação pode justificar a reação do outro com o uso de uma arma de fogo.

Após o esclarecimento dos conceitos de posse e porte de arma, conversamos a respeito da posse não permitir o porte da arma. Uma pessoa pode ter uma arma de fogo em casa, mas não pode andar armado na rua, por exemplo. E acrescentei que a posse e o porte de armas, no Brasil, sempre foram liberados para praticantes de tiro esportivo, profissionais de segurança e justiça, e para a população rural, dentre outras categorias.

Dando prosseguimento a esta etapa, apresentei o segundo *meme* da Dona Hermínia, em que nota-se um posicionamento contrário à liberação do porte de arma, pelo fato da personagem concluir que poderia levar um tiro por ser debochada (figura 25). A seguir, as respostas obtidas pelos alunos (tabelas de 23 a 25), com relação à produção de sentido:



**Figura 25** - Meme 6 - Dona Hermínia Indelicada  
Fonte: Rede social Facebook @herminiaindelicadaoficial

**Tabela 23** – Produção de sentido – Texto Verbal

| <b>Questão 23: A personagem pede um livramento a Deus que revela...</b> |    |
|---|----|
| Ser a favor da liberação do porte de armas -                            | 9  |
| Ser Contra a liberação do porte de armas -                              | 16 |

Fonte: elaborada pela autora.

**Tabela 24** – Produção de sentido – *levar*

| <b>Questão 24: Qual o sentido da palavra <i>levar</i> em levar um tiro?</b> |            |         |
|---|------------|---------|
| Mover   | Transferir | Receber |
| 2   | 3          | 20      |

Fonte: elaborada pela autora.

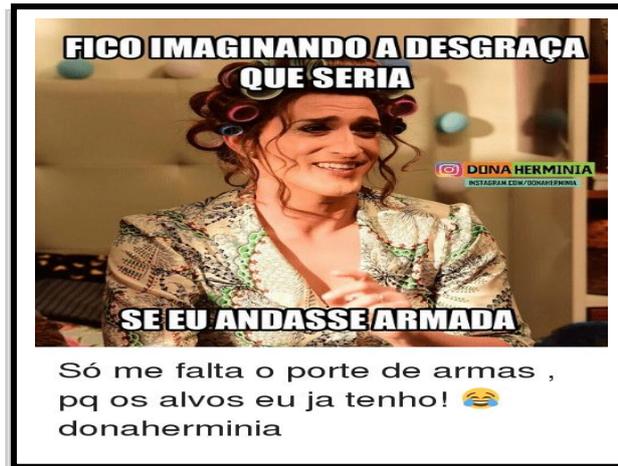
**Tabela 25** – Refletindo sobre você

| <b>Questão 25: Você também se vê na mesma situação, de ter uma Característica que pudesse ter como consequência levar um tiro?</b> |     |
|--|-----|
| Sim  | Não |
| 10   | 15  |

Fonte: elaborada pela autora.

As respostas obtidas com relação à produção de sentido revelam que a maioria dos alunos conseguiram compreender que o posicionamento da personagem é contrário à liberação do porte de armas, pelo fato de ter como característica ser debochada e isso poder contribuir para a mesma levar um tiro, nessa questão (36 %) dos alunos disseram que ela era a favor e (64 %) disseram que ela era contra. Com relação ao sentido com que foi empregada a palavra – levar, (8 %) dos alunos disseram que significa mover, (12 %) pensaram que significava transferir e (80 %) acertou ao responder que significava receber. Quanto à questão que solicitava aos alunos refletir sobre seu modo de ser e responder se também se viam na mesma situação da personagem, de ter alguma característica que pudesse contribuir para se tornar uma vítima da violência, (40 %) dos alunos revelaram que sim, enquanto (60 %) disseram que não. Nesse momento conversamos sobre como a violência impacta até mesmo na forma das pessoas se comportarem na sociedade.

Posteriormente a essa conversa, apresentei o terceiro *meme* da Dona Hermínia (figura 26), que emana posicionamento contrário ao anterior e ainda apresenta um comentário de *internet*, no qual se percebe um ponto de vista a favor da liberação do porte de armas. As questões (tabelas de 26 a 29) na sequência demonstram as respostas dos alunos.



**Figura 26** - Meme 7 - Dona Hermínia Indelicada  
**Fonte:** Rede social Facebook @herminiaindelicadaoficial

**Tabela 26** – Produção de sentido

| <b>Questão 26: Esse meme apresenta um posicionamento inverso do anterior?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 17  | 8   |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 27** – Leitura de imagem

| <b>Questão 27: Foi utilizada a mesma imagem do meme anterior?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 0   | 25  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 28** – Refletindo sobre você

| <b>Questão 28: Você teria coragem de andar na rua armado (a)?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 8   | 17  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 29** – Produção de sentido – *desgraça*

| <b>Questão 29: Qual o sentido da palavra desgraça?</b> |  |
|--|--|
| Catástrofe - 20  |  |
| Azar - 5   |  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

Com relação à produção de sentido, as respostas dos alunos revelam que a maior parte compreendeu que neste *meme*, há um posicionamento contrário ao anterior, tanto que (68 %) respondeu que sim, esse texto apresenta opinião inversa ao anterior e (32 %) disse que não, a opinião não é inversa, fato que demonstra que esse grupo não compreendeu corretamente o texto apresentado ou não compreendeu a questão elaborada. No que se refere à imagem da personagem, (100 %) dos alunos perceberam que a mesma não foi utilizada no *meme* anterior. Ao responderem se tinham coragem de andar armados na rua, (32 %) revelou que sim, enquanto (68 %) revelou que não. E com relação ao sentido da palavra desgraça no texto, (80 %) disseram que significava catástrofe e (20 %) disseram que significava azar.

Na quarta etapa desta SD, os alunos seriam levados à sala de informática onde organizados em grupos de seis alunos, pesquisariam textos que argumentassem ou opinassem a favor da liberação do porte de armas de fogo. Contudo, não havia acesso à *internet* pelos computadores da sala de informática da escola desde julho do ano de aplicação desta pesquisa. Dessa forma, a 4ª e a 5ª etapas, que previam a seleção de textos pelos alunos, a favor e contra o porte de armas de fogo por cidadãos comuns, tiveram que sofrer alterações, visando à necessidade de adequar-se a realidade encontrada.

Assim posto, a professora-pesquisadora selecionou dois textos, cada qual contemplando um posicionamento, para que os alunos pudessem ler o ponto de vista desses autores sobre o tema em questão, ampliando seu conhecimento sobre o assunto, bem como para atentar-se quanto a estrutura argumentativa e a expressão da opinião presente nesses textos. Dessa maneira, iniciamos a quarta etapa, refletindo sobre o posicionamento a favor do porte de armas no Brasil, por meio do texto constante no (quadro 9), redigido por André, publicado no site viagem lenta:

**Quadro 9** – Texto: Legalização do porte de armas e desarmamento - 3 argumentos essenciais

Quando avaliamos profundamente as dificuldades que o Estado nos impõe, não lhe parece leitor, uma afronta a um direito natural que você possui? **Desde quando a posse de uma arma configura em crime?** Afinal, o crime só é praticado se ocorre uma tentativa de violação ao direito à vida de outra pessoa.

As pessoas contrárias à legalização das armas não pensam dessa forma. Elas entendem que o Estado pode definir o que cada cidadão pode ou não pode fazer. O que cada um de nós, pode ou não pode possuir. **Tais atitudes são um desrespeito à nossa individualidade, à nossa liberdade de tomar nossas próprias decisões.** O Brasil ainda

carece muito dessa cultura libertária, tornando nossa sociedade dependente, inibindo nosso protagonismo e responsabilidade na tomada de decisões.

As pessoas que defendem o desarmamento não consideram que a parcela da população prejudicada é justamente aquelas que possuem desvantagens em sua defesa nos confrontos diretos. **A posse de armas é um direito que faz com que os mais fracos não sejam agredidos pelos mais fortes.**

A facilitação na legalização do porte de armas de fogo nivela assim, as condições em ambos os lados, desautorizando arma ajuda seu portador ou não, depende de algumas variáveis que estão diretamente relacionadas à responsabilidade individual: o portador deve fazer um bom treinamento e ter a consciência de que possui a estabilidade emocional necessária para usá-la corretamente e somente quando necessário.

O Estado não tem nada a ver com isso. Ele precisa interferir somente quando algum crime for cometido. Estamos ainda muito longe de um Minority Report. **Esse é o argumento principal para que lutemos para o fim do Estatuto do Desarmamento e à facilitação na legalização do porte de armas no Brasil.** Para isso, a aprovação do PL 3.722/2012 é um bom caminho e merece nosso apoio. **Na essência, não estamos falando das armas em si, mas sim de liberdade.**

Fonte: <https://medium.com/@viagemlentalp>

Num primeiro momento, projetei o texto acima para leitura silenciosa dos alunos, após essa atividade, fiz a leitura em voz alta para a turma e solicitei que eles oralmente destacassem os argumentos que o autor utilizou a fim de amparar seu posicionamento a favor do porte de armas por cidadãos comuns. Os trechos grifados no texto demonstram a seleção dos argumentos realizada pelos alunos. Nessa etapa discutimos bastante sobre o assunto, e tal feito me fez refletir sobre a importância de oportunizar o debate em sala de aula, com a finalidade de encorajar a exposição oral e o respeito necessários para que o diálogo seja estabelecido.

Na quinta etapa refletimos sobre o posicionamento contrário à liberação do porte de armas, por meio de um texto publicado na revista Isto é em 07/06/19, redigido por Vicente Vilaradaga, cujo título é: O País não quer se armar. Tal texto, apresentado no quadro 10, declara que a maioria da população é contra o decreto de Bolsonaro, que flexibiliza a posse e o porte de armas, pois grande parte das pessoas acha que essas medidas estimulam a violência.

**Quadro 10** – Texto: O país não quer se armar

O presidente Jair Bolsonaro atropela a opinião pública e impõe à força suas decisões monocráticas. **O exemplo mais gritante desse comportamento político impositivo está nos decretos que flexibilizam a posse e o porte de armas de fogo.** Para saciar a demanda reprimida de uma minoria e o desejo dos deputados da chamada “bancada da bala”, o presidente decidiu trazer mais violência e insegurança para toda a sociedade. Sua convicção é que o cidadão que o elegeu quer se armar, o que não é verdade. Enquanto ele acha que o brasileiro médio não vê a hora de sair de casa com um revólver cheio de balas, uma ampla maioria da população, conforme indicam duas pesquisas de opinião, se sente vulnerável e está contra suas medidas.

**Uma pesquisa do Ibope divulgada na semana passada mostrou que 73% dos brasileiros são contra a flexibilização do porte de armas de fogo e somente 26%, a favor.** A parcela mais expressiva da população não gostaria de ver mais pessoas circulando com revólveres pelas ruas. **Quanto ao relaxamento das regras de posse, que envolve o direito de ter a arma em casa, o percentual de opositores aos decretos de Bolsonaro é de 61%. Outros 37% são favoráveis e 2% se omitiram.** Os números do Ibope confirmam os resultados de outra pesquisa divulgada pelo Datafolha em abril, segundo a qual 64% dos brasileiros acreditam que a posse de arma deve ser proibida, pois ameaça a vida de outras pessoas. Outros 34% concordam que possuir uma arma legalizada deveria ser um direito do cidadão para se defender. **A rejeição se estende das zonas urbanas às rurais e é maior entre as mulheres, os negros e os mais pobres.**

**Mais assassinatos**

**Um argumento forte contra os decretos do presidente veio do Atlas da Violência 2019. O levantamento mostra que as mortes por armas de fogo atingiram um patamar inédito, como não se via desde 1980.** O estudo, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), **revela que de um total de 65.602 pessoas mortas, 47.510 foram atingidas por armas de fogo. Esses números representam um aumento de 6,8% em relação a 2016 no número de homicídios cometidos dessa forma.** No Rio de Janeiro, o crescimento foi de 9,8%, bem superior à média. As novas regras de Bolsonaro ainda não estão garantidas. Para cumprir suas promessas de campanha, ele passou por cima da lei existente e partes dos decretos ainda podem ser derrubadas porque contrariam o Estatuto do Desarmamento. Há um parecer da Câmara dos Deputados que aponta ilegalidades no decreto. Além disso, uma ação da Rede Sustentabilidade que questiona sua constitucionalidade está sendo analisada no Supremo Tribunal Federal (STF). Para a Rede, o decreto é inconstitucional porque contraria o estatuto, votado pelo Congresso em 2003. A Câmara segue a mesma linha de pensamento. Bolsonaro não pode mudar uma lei com um decreto-lei porque isso fere a hierarquia de normas. O que se verifica é que o presidente extrapola seus poderes. **Uma ilegalidade flagrante no decreto está no artigo que facilita o porte de armas para diversas profissões, como advogados e caminhoneiros, ou para pessoas residentes em área rural, sem que haja qualquer necessidade de comprovar, como prevê a lei, uma efetiva necessidade.**

Assim como realizado na etapa anterior, projetei o texto acima para leitura silenciosa dos alunos, após esse momento fiz a leitura em voz alta para a turma e solicitei que eles oralmente, destacassem os argumentos que o autor utilizou, a fim de amparar o posicionamento contrário ao porte-posse de armas por cidadãos comuns. Os trechos grifados no texto demonstram a seleção dos argumentos realizada pelos alunos.

Da mesma forma que ocorreu na etapa anterior, nessa discutimos a respeito do posicionamento contrário ao porte, momento que considero enriquecedor para o amadurecimento dos alunos, pois em diversas ocasiões, os ânimos se acirraram e foi necessária a intervenção da professora-pesquisadora para que um pudesse ouvir os argumentos do outro.

Na sexta etapa desta SD, os alunos novamente em grupos, iriam à sala de informática, para pesquisarem em redes sociais, blogs ou sites, dois comentários sobre uma notícia. Dessa forma, abordaríamos sobre o conceito e a estrutura do gênero comentário de *internet*, entretanto, essa etapa teve que ser modificada pelo mesmo motivo das anteriores: a falta de acesso à *internet*.

Com o intuito de promover uma análise desse gênero, a professora-pesquisadora trouxe dois exemplares de comentários (figuras 27 e 28) que não tratavam da temática da presente SD, a fim de não conduzir os alunos a copiar as ideias ora elencadas. Assim, trouxe um tema que saiu na mídia na semana anterior à aplicação desta etapa, que versava sobre o racismo no futebol e não só nesse esporte como em vários outros.

Para os alunos entenderem o contexto que deu início a essa discussão na *internet*, informei que após um jogo no Maracanã entre os times do Fluminense e Bahia, o técnico de futebol do Bahia, deu uma aula sobre o racismo no Brasil, numa entrevista no dia seguinte àquela partida, após ser questionado por uma jornalista sobre o porquê, na opinião dele, haver somente dois técnicos de futebol negros na primeira divisão desse esporte.

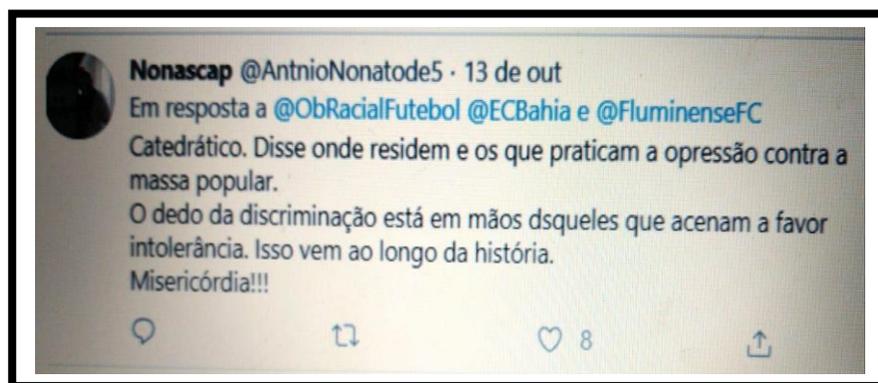
No sentido de proporcionar aos alunos uma reflexão sobre essa temática tão polêmica, apresentei o vídeo de cinco minutos contendo a resposta do referido técnico, cujo discurso abordou o racismo esportivo e estrutural, bem como cobrou igualdade de oportunidades para pessoas negras ascenderem na carreira, refutou o mito da democracia racial no país e questionou baseado no fato de que metade da população brasileira é negra e se não há preconceito no Brasil: “por que os negros têm o nível de escolaridade menor que dos brancos? Por que 70% da população carcerária é negra? Por que quem mais morre são os jovens negros? Por que os menores salários são para os negros? Por que entre as mulheres, as que mais morrem são negras?”

Cabe destacar que tanto o vídeo quanto os comentários (que foram extraídos de redes sociais e republicados) foram retirados da página eletrônica do Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e região, a qual produziu uma matéria intitulada: Técnico do Bahia faz discurso histórico sobre racismo e quebra<sup>6</sup> *internet*.



**Figura 27** – Comentário sobre a matéria

**Fonte:** <https://spbancarios.com.br/10/2019/tecnico-do-bahia-faz-discurso-historico-sobre-racismo-e-quebra-internet>



**Figura 28** - Comentário sobre a matéria

**Fonte:** <https://spbancarios.com.br/10/2019/tecnico-do-bahia-faz-discurso-historico-sobre-racismo-e-quebra-internet>

Para finalizar essa etapa, os alunos discutiram oralmente sobre o racismo no Brasil, no esporte e na vida cotidiana deles e falaram dos comentários em apoio à visão do técnico do Bahia.

Ao dar continuidade a SD, iniciamos a sétima etapa com o *meme* da Dona Hermínia (figura 29) que reflete justamente sobre o hábito de produzir comentários na *internet* e conversamos sobre a importância de pensar, refletir antes de postar algo que pode gerar certos

<sup>6</sup> Na linguagem da rede, quebrar a Internet significa que algum post, foto ou vídeo bombou ou viralizou nas redes sociais. É algo que todo mundo compartilha e espalha rapidamente na Internet.

problemas até mesmo judiciais, quando emanam preconceitos, calúnias, difamações e discursos de ódio ou menosprezo. Nessa etapa participaram 23 alunos, cujas respostas às questões (tabelas de 30 a 32) constam a seguir:



**Figura 29** - Meme 8 - Dona Hermínia Indelicada  
**Fonte:** Rede social *Facebook* @herminiaiindelicadaoficial

**Tabela 30** – Opinião sobre o comentário

| <b>Questão 30: Você concorda com o posicionamento da personagem Com relação ao comentário?</b> |     |
|--|-----|
| Sim  | Não |
| 8  | 15  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 31** – Conhecendo seus hábitos

| <b>Questão 31: Você costuma postar comentários nas redes sociais?</b> |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 12  | 11  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

**Tabela 32** – Refletindo sobre o comentário

| <b>Questão 32: Você já se meteu em discussões por fazer ou receber comentários ?</b> |     |
|--|-----|
| Sim  | Não |
| 10   | 13  |

**Fonte:** elaborada pela autora.

Com relação à concordância dos alunos quanto ao posicionamento emanado pelo *meme*, (35 %) manifestaram-se à favor e (65 %) manifestaram-se contra. Sobre o hábito de postar comentários nas redes sociais, principalmente, (52 %) dos alunos disseram que costumam postar comentários e (48 %) disseram que não possuem esse hábito. No tocante a isso, questionados se já se meteram em discussões por fazer ou receber comentários, (44 %) responderam que sim, enquanto (56 %) disseram que nunca tiveram problemas.

Após responderem aos questionamentos em relação ao *meme* anterior, apresentei aos alunos as características do gênero textual comentário de *internet*, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 11** – Gênero Comentário de *internet*

O gênero comentário de internet apresenta uma sequência textual argumentativa (que é aquele em que apresentamos fatos, dados que nos apoiem), pois quando o autor expressa seu ponto de vista sobre algum assunto, procura debater, expondo opiniões, concordando ou não com quem postou uma notícia, um meme, ou um outro comentário.

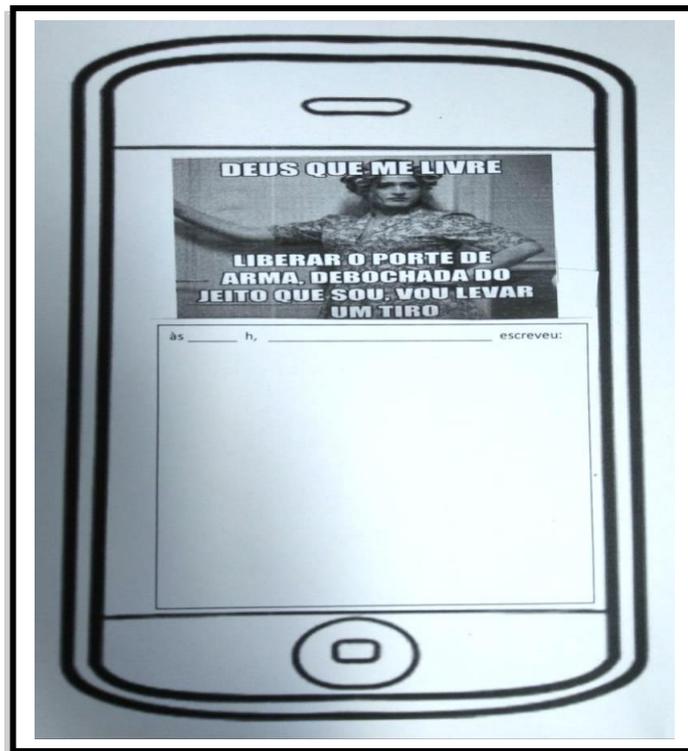
Fonte: Elaborado com base em Köche (2010)

Por fim, retomamos alguns pontos das discussões em torno da liberação ou não do porte de armas de fogo pela população civil, proporcionada pelas aulas anteriores, para que os alunos nesse momento escolhessem o posicionamento que assumiriam e, por conseguinte, o *meme* sobre o qual gostaria de comentar. Dessa forma, a turma foi dividida em dois grandes grupos, a fim de que cada aluno pudesse produzir seu comentário crítico a respeito da “postagem” dos *memes* a favor e contra ou sobre o comentário produzido pelo colega decorrente dessa “postagem”.

Os alunos foram orientados a simular que estivessem postando seus comentários em redes sociais e para tanto, poderiam criar *nicknames*, *emoticons*, abreviações e outros recursos gráficos próprios da produção escrita em ambientes virtuais e deveriam atentar-se para não usar palavrões ou xingamentos ou expressar conteúdo preconceituoso, conjuntura que deve ser levada em consideração quando postamos um comentário nas redes sociais, pelo fato de ser aberto ao público e por isso faz-se necessário pensar eticamente.

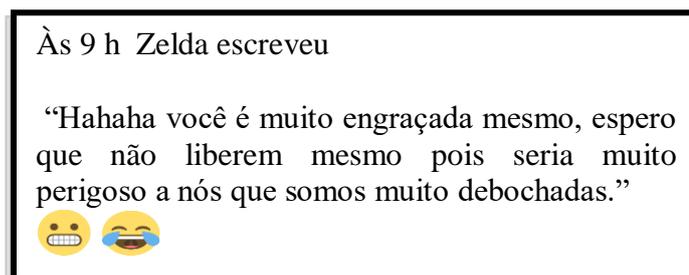
#### 4.5 Produções Escritas e Resultados Obtidos

Convém, nesta seção, mostrar as produções escritas dos alunos e observar como se apropriaram dos conteúdos trabalhados que tinham por finalidade ajudar na compreensão dos gêneros estudados *memes* e comentário de *internet*, e colaborar para o desenvolvimento da produção textual. Com o intuito de propiciar aos alunos a visualização do suporte em que postariam seus comentários, os *memes* trabalhados na 3ª etapa foram inseridos em moldes de celular, conforme demonstram as (figuras 30 e 41):



**Figura 30** - Celular simulando a postagem  
**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

Os comentários produzidos pelos alunos com relação ao *memes* constante na (figura 30), cujo posicionamento é contrário à liberação do porte de armas a cidadãos comuns, estão elencadas a seguir (figuras 31 a 40):



**Figura 31** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 8:10 h @Rômulo<sup>2</sup> escreveu

“Dar armas para população é um erro grave, mais armas, mais mortes... E eu jovem preto não quero morrer... KKKKKK

**Figura 32** – Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 8:20 h maricia 243 escreveu

“Se liberarem o porte de arma, todos vão morrer. Já não basta as pessoas morrerem de assalto ou bala perdida. Agora ISSO!!!”

**Figura 33** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 8:20 h ccoutinhogaby escreveu

“Deus que me livre mesmo andar armada, do jeito que as autoridades agem hoje em dia, confundem meu celular com uma arma de fogo. Já acontece sem o porte ser para todos, imagina sendo.”



**Figura 34** – Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 8:07 h @Kaua\_Fnascimento escreveu

“Essa sociedade armada vai ser mais violenta do que é. Se liberar as armas todos vão morrer. Brasil: 50 mil assassinatos por ano! E sem Estatuto? 100 mil?”

**Figura 35** – Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 8:24 h Kauã Fernandes escreveu

“Do jeito q tem gente descontrolada pessoas poderiam matar uns aos outros por motivos bobos, ex: times, ciúmes e fofocas.

**Figura 36** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 16:00 h Marilda escreveu

“Seria um perigo mesmo meu filho, esse mundo está cheio de pessoas impacientes.



**Figura 37** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 15:10 h Jufinha@K11 escreveu

“Deus me livre mesmo, kkkkkk. Sem o porte de armas já tem muita morte imagina com o porte liberado, ia ser uma bagunça.”

**Figura 38** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 8:20 h Pedro Torres escreveu

“Melhor não liberar mesmo, eu ia andar com o maior medo, porque qualquer coisa poderia ser um motivo para levar um tiro.”



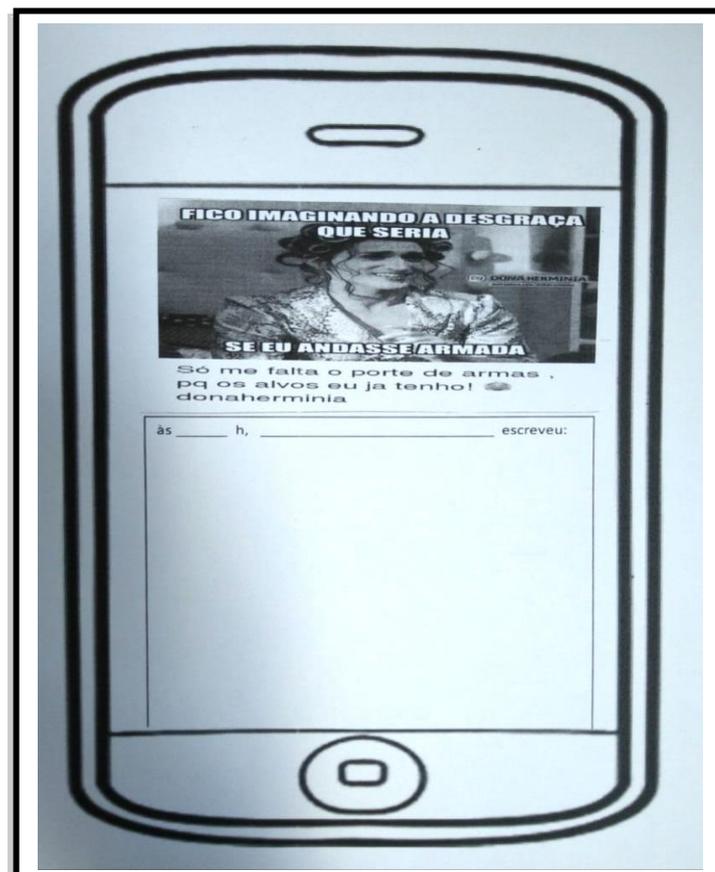
**Figura 39** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 15:38 h Jm@Mendes escreveu

“KKKKK, pode crer, n só vc mas tmb muita gente iria, porque é óbvio que a maior parte das pessoas não iam saber usar.”

**Figura 40** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Os comentários produzidos pelos alunos com relação ao *meme* constante na (figura 41), cujo posicionamento é a favor da liberação do porte de armas para cidadãos comuns, estão elencadas a seguir (figuras 42 a 54):



**Figura 41** - Celular simulando a postagem  
**Fonte:** elaborada pela autora.

Às 03:00 h @gabigorda escreveu

“Sou a favor pelo fato de que se um bandido vier te atacar ou entrar em sua casa, você vai ter meios de se defender.”

**Figura 42** - Comentário  
Fonte: elaborado por aluno.

Às 8:20 h Pedro Torres escreveu

“Eu também sou a favor, mas só usaria a favor da minha defesa e não para machucar alguém por qualquer motivo bobo.”

**Figura 43** - Comentário  
Fonte: elaborado por aluno.

Às 10 h Henzo de Azevedo escreveu

“Sou a favor da liberação também, porque nosso país está muito violento, precisamos nos defender, porém não são todas as pessoas que sabem usá-la, tem que ter treinamento.”



**Figura 44** - Comentário  
Fonte: elaborado por aluno.

Às 14:15 h @faroiza-da zoeira escreveu

“Engraçado! Querem a liberação do porte de armas, mas quando tem um tiroteio todo mundo começa a rezar pedindo pra não morrer de bala perdida KKKKK.”



**Figura 45** - Comentário  
Fonte: Elaborado por aluno

Às 8:30 h Nathalia Cristina escreveu

“Eu também só fico imaginando a desgraça que seria se liberassem o porte de armas.... RS. É cada alvo que eu tenho...KKKKK.”

**Figura 46** - Comentário  
**Fonte:** Elaborado por aluno

Às 20:00 h 2herminia-maluca escreveu

“@Nathalia Cristina, realmente seria uma desgraça se pessoas ignorantes como você andassem armadas. Ainda bem que existe presídios para quem comete crimes.”



**Figura 47** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 9:30 h Pomba da rua 7 escreveu

“Não seria nada demais porque se você pensa que seria uma “desgraça”, você nem passaria no teste psicológico.”

**Figura 48** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 0:00 h Lara@gmail.com escreveu

“Eu sou a favor também do porte de arma, pois é sempre bom para que possamos nos defender de algo que irá nos prejudicar. Mas para usar uma arma é preciso ter consciência do que irá fazer, pois tem gente que acha que matar é legal. Só usaria para me defender de alguém ou algo do que arriscasse a minha vida.”

**Figura 49** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Às 4:00 h \_RAFAELLA escreveu

“GUARDEMOS NOSSAS ARMAS PARA COMEMORAR COM OS PETISTAS DO LADO DE FORA DA PRISÃO FINAL DE ANO A HIPOCRISIA “PACÍFICA” IRÁ DAR BASTANTE TIRO PRO ALTO KKKKKK.”

#LulaLadrãoRoubouMeuCoração  
#PrPacífico  
#LulaLivreEm2020

**Figura 50** - Comentário  
Fonte: Elaborado por aluno.

Às 18 h GB oliveira escreveu

“Papo reto kkkkk, do jeito que eu sou abusado me mandariam sair de um lugar, eu responderia Pede por favor “pow”, Deus me livre...”



**Figura 51** - Comentário  
Fonte: elaborado por aluno.

Às 8:45 h Rsantos escreveu

“@GB Oliveira, é por causa de pessoas medíocres como você que discussões sérias como essa não são levadas a sério, a polícia não tem condições de proteger todo mundo.”



**Figura 52** - Comentário  
Fonte: elaborado por aluno.

Às 12:10 h Cocotinha escreveu

“Eu sou a favor da liberação porque cada um tem que decidir por si, mas não é para termos poder de polícia.”

**Figura 53** - Comentário  
Fonte: Elaborado por aluno

Às 15:30 h invocado@rj  
“Pode crer que muita gente ia se sentir polícia, já tem um monte por aí que acha que é sem ter arma, armado então... kkkkk.”

**Figura 54** - Comentário  
**Fonte:** elaborado por aluno.

Faz-se necessário a partir daqui, após a apresentação das produções escritas dos alunos, avaliar se os elementos estruturais e característicos do gênero comentário de *internet* foram apropriados pelos alunos de forma bem sucedida a ponto de expressarem seu ponto de vista sobre o assunto, bem como se produziram sentido por meio dos *memes* apresentados nesta SD.

Considerando os objetivos pretendidos para este trabalho, constata-se que os alunos que participaram frequentemente conseguiram realizar as atividades propostas no decorrer desta SD com sucesso, no entanto, em alguns momentos, certas questões que visavam perceber se os alunos produziam sentido a partir das imagens e palavras utilizadas nos *memes*, precisaram ser repetidas ou até refeitas para contribuir com a compreensão de um grupo de alunos, fato que conseqüentemente contribuiu para a marcação de respostas equivocadas.

De acordo com o grau de entendimento da produção escrita realizada, pode-se discriminar os comentários da seguinte forma:

- a) 15 produções em que os alunos alcançaram satisfatoriamente o resultado esperado, ou seja, produziram comentários “típicos” da *internet*, os quais continham um argumento que justificavam o posicionamento deles em relação a liberação ou não do porte de armas.
- b) 8 produções em que os alunos alcançaram parcialmente o resultado esperado, ou seja, produziram comentários “típicos” da *internet*, os quais respondiam em réplica ao comentário anterior sem utilizar nenhum argumento que justificasse a não concordância com o posicionamento daquele autor.

Com relação ao uso da linguagem, constata-se que os alunos se apropriaram do universo da *internet*, e fizeram uso de palavras, expressões e reduções típicas desse ambiente, embora estivessem produzindo seus textos no papel.

Apesar de não ser o real objetivo deste trabalho, ao lermos textos que continham um posicionamento a favor e contra o porte de armas de fogo por cidadãos comuns, e discutirmos

os argumentos utilizados pelos autores, os alunos também puderam refletir sobre o assunto, concordando ou discordando desses pontos de vista e puderam refletir principalmente sobre a importância de ouvir o outro, até mesmo para construir o que nós entendemos como certo ou errado, ou seja, nos constituímos no diálogo com o outro. Além disso, os alunos puderam revisar conhecimentos básicos para a estruturação de um texto como a paragrafação e o espaçamento inicial, além de outros aspectos da escrita como ortografia, pontuação, concordância e elementos coesivos.

Cabe ressaltar que as produções escritas dos alunos, simularam um comentário de *internet*, os quais não foram elaborados fora do seu suporte<sup>7</sup> habitual que é a grande rede e não a folha de papel que foi fornecida aos alunos com a imagem de um celular, simulando tal postagem.

Essa situação expõe uma questão incontornável no ensino a partir dos gêneros textuais: eles são apresentados, interpretados e analisados na maioria das vezes fora do seu suporte original, seja ele qual for. Por exemplo, se o gênero trabalhado com os alunos for uma notícia, trazida impressa numa folha, ou no livro didático, essa está sendo apresentada fora do seu suporte original que é o jornal impresso ou online.

---

<sup>7</sup>*Locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de um gênero materializado como texto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que alunos do segundo segmento do fundamental produzam textos escritos com clareza, coesão e uso correto da língua materna, conforme os objetivos do gênero pretendido. Entretanto, esse paradigma não é real, não é o que encontramos nas salas de aula da escola pública, onde percebe-se um alto índice de absenteísmo, desinteresse familiar no que diz respeito à vida escolar dos filhos, falta de recursos tecnológicos e outros materiais que possam oferecer um suporte ao planejamento e execução de aulas mais dinâmicas e atrativas, entre outros entraves, que dificultam a melhoria das condições de ensino e por consequência acarretam prejuízos na aprendizagem dos alunos.

Apesar de tal panorama, há muitas iniciativas e projetos que visam driblar essas dificuldades e implementar ações que surtam efeitos na melhoria da educação. Um exemplo bem sucedido é o Programa de Mestrado-Doutorado Profissional instituído pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, voltado à qualificação e formação dos docentes da Educação Básica, da rede Pública. O ingresso nesse Programa proporciona aos profissionais refletir sobre sua práxis a partir de conhecimentos técnicos e teóricos, contribuindo assim, para a formação continuada desse professorado e por conseguinte do seu alunado.

Tal Programa vem formando inúmeros professores em todo país, preocupados em buscar no conhecimento científico, não somente repostas para os problemas de aprendizagem, mas sim caminhos. Foi com esse objetivo, que ingressei no PROFLETRAS, com o desejo de auxiliar os alunos nas suas dificuldades de compreender o que leem e produzir textos, visto que a falta dessas habilidades os excluem de uma sociedade letrada e portanto de prestígio. E ainda contribui para a baixa autoestima de muitos estudantes que inclusive afirmam “não sei falar português”.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa mostrou-se necessária, com o objetivo de amenizar o problema diagnosticado – o receio e a dificuldade de compreender e produzir textos e verificar o efeito nos resultados da aprendizagem dos alunos, por meio da elaboração e aplicação não somente de uma proposta didática e sim de várias em resposta aos desafios encontrados diariamente no cotidiano de sala de aula. Assim sendo, foi elaborada para a presente pesquisa, uma sequência didática que teve como ponto de partida a produção de sentido a partir do gênero textual *meme* e a exposição do ponto de vista dos alunos sustentados pela argumentação, através da elaboração de um comentário de *internet*.

Inicialmente, a decisão de trabalhar com esses textos ocorreu justamente para promover uma adesão maior por parte dos alunos, haja vista o *meme* ser um texto muito curto atrelado a uma imagem, geralmente de fácil compreensão, assim como o comentário de *internet*, que também é um texto curto, o qual muitos já são familiarizados, por estarem inseridos no contexto de uso das tecnologias da informação. Foi notória, ao longo das conversas e discussões realizadas por conta da temática da liberação do porte de armas por cidadãos comuns, a troca de ideias, opiniões e críticas pelos alunos.

A partir da aplicação desta SD, os alunos também puderam perceber a existência de vários gêneros textuais e como esses refletem a escrita como uma prática social. Cabe salientar que esse processo se configura como um importante aliado no trabalho com os gêneros textuais e para o desenvolvimento da competência escritora. Entretanto, tal iniciativa esbarra em dificuldades que tornam a sua execução insuficiente ou até mesmo inviável. A primeira seria a precariedade da estrutura de algumas escolas públicas, em que são atendidas turmas com mais de 40 alunos, o que implica na dificuldade de concentração, por parte dos discentes, para a execução das tarefas, além de comprometer o tempo de atenção que o educador deve dispensar aos seus alunos. A segunda seria a falta de recursos tecnológicos que acarreta na ausência de aulas mais dinâmicas. Tal situação impactou enormemente na execução desta SD, considerando que a quarta, quinta e sexta etapas, as quais previam a execução de pesquisas de textos na *internet*, tiveram que ser alteradas, pois embora haja na escola um laboratório de informática com dezoito computadores, esses não acessavam a *internet* por mais de quatro meses. A terceira diz respeito ao tempo em que os alunos passam no ambiente escolar, pois quatro ou cinco horas semanais dedicados à Língua Portuguesa não são suficientes, visto que os docentes precisam cumprir projetos enviados pelas secretarias educacionais, como também todo currículo.

Dessa maneira, os professores ficam impedidos de realizar um trabalho de ensino-aprendizagem eficiente com todos os gêneros propostos, sejam orais ou escritos, já que a quantidade de aulas não é suficiente. A quarta, talvez seja a mais complexa, e a que faz parte da vida de muitos profissionais - a quantidade de escolas e aulas que ministram diariamente - fator que inviabiliza um planejamento eficiente em virtude do tempo perdido com os deslocamentos e excesso de turnos de aula que abarcam muitas vezes manhã, tarde e noite.

Seria ingênuo da minha parte acreditar, que todos os alunos resolveriam as suas dificuldades de produção de textos após o desenvolvimento de uma SD. Os conhecimentos sobre o gênero, as atividades de compreensão e produção textual criam uma aproximação com os gêneros estudados, que deve ser gradativamente ampliada na escrita de outros textos,

produzidos com outros objetivos, em diferentes momentos. Trata-se de uma longa aprendizagem.

O importante é ter uma prática de ensino planejada em torno de atividades de leitura e escrita, por meio dos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos, possibilitando assim, o desenvolvimento das habilidades escritoras necessárias aos alunos, além do letramento nos diversos gêneros e tipologias textuais, o que contribui para a formação de leitores e escritores proficientes e portanto, mais capazes de atuarem de modo efetivo nos diversos eventos em que a escrita se constituiu importante veículo de comunicação, não só no ambiente escolar ou profissional, mas também nas interações cotidianas da vida de qualquer cidadão.

## 6 REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 8. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de. **Análise dialógica de réplicas no gênero comentário online: A compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico**. 2017. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Maria E. Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail(Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

BLACKMORE, Susan. **The Meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CUNHA, D. A. C. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. **Revista Investigações**, v. 1, n. 5, p. 116-132, 1º semestre, 2011.

DAWKINS, R. **The Selfish Gene**. Oxford University Press. 1976.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, in: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org.: R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios da análise retórica**. Contexto: São Paulo, 2010, p. 07-37.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KöCHE, Vanilda Santon. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 53-58.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006 [1996].

MARCUSCHI, L. A. **A lingüística do texto o que é e como se faz**. Recife UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLBRECHTS-TYTECA, L.; PERELMAN, C. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G; SALIÈS, T. (Orgs.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

RECUERO, Raquel. Memes em Weblogs: proposta de uma taxonomia. In: **Encontro anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** (Compós), 15, 2006, Bauru, SP. Anais. Bauru, 2006. Artigo apresentado no GT de Tecnologias da Informação e da Comunicação.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJAS-DRUMMOND, S. M.; ALBARRÁN, C. D.; LITTLETON, K. Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. **Thinking Skills and Creativity**, v. 3, n. 3, p.177-191, 2008.

SOARES, N. M. M. O signo visual e a metáfora multimodal. **Revista Recorte**, Belo Horizonte, UniCor, v. 13, n. 2, jul./dez. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica. In: VIERA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa – uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Editoras Vozes, 2007.

ZOZOLLI, D. M. **Ler e produzir**: discurso, texto, e formação do sujeito leitor/ produtor. (Org) Maceió: EDUFAL, 2002.