



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**COORDENAÇÃO ACADÊMICA DE ENSINO DE LETRAS – CAEL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - TURMA 08 25t**

**RITA DE CACIA DA SILVA PORTELA**

**DA INTERNET PARA A SALA DE AULA:**  
**a leitura crítica de memes nas aulas de língua portuguesa sob as**  
**lentes da educação multicultural**

Salvador  
2024

**RITA DE CACIA DA SILVA PORTELA**

**DA INTERNET PARA A SALA DE AULA:  
a leitura crítica de memes nas aulas de língua portuguesa sob as  
lentes da educação multicultural**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alba Valéria Tinoco Alves Silva

Salvador  
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Portela, Rita de Cácia da Silva

Da internet para a sala de aula: a leitura crítica  
de memes nas aulas de língua portuguesa sob as lentes  
da educação multicultural / Rita de Cácia da Silva  
Portela. -- Salvador, 2024.

137 f.

Orientadora: Alba Valéria Tinoco Alves Silva.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS) -- Universidade Federal da  
Bahia, Instituto de Letras da Universidade Federal da  
Bahia - ILUFBA, 2024.

1. memes. 2. leitura crítica. 3. educação  
multicultural. 4. material didático. 5.  
ensino/aprendizagem de língua portuguesa. I. Silva,  
Alba Valéria Tinoco Alves. II. Título.

**RITA DE CACIA DA SILVA PORTELA**

**DA INTERNET PARA A SALA DE AULA:  
a leitura crítica de memes nas aulas de língua portuguesa sob as  
lentes da educação multicultural**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Data da defesa: 06/03/2024

**Membros componentes da Banca Examinadora:**

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alba Valéria Tinoco Alves Silva (UFBA)

---

Examinador interno à instituição: Prof<sup>o</sup> Dr. Júlio Neves Pereira (UFBA)

---

Examinador externo à instituição: Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Ramos (UNIFESP )



Em memória de Walmir Pinto Portella, meu pai, homem íntegro e generoso.

## **AGRADECIMENTOS**

A Jeová Deus, sem Ele nada seria possível.

A minha mãe Janete e a meu pai Walmir (*in memoriam*), pelo exemplo de cuidado e amor.

A minhas irmãs Vanete e Vanice e a meus irmão Rogério, Roberto e Máximo, pela escuta carinhosa e apoio constante.

A meu filho Felipe, pela compreensão, amor e carinho em forma de um copo d'água na temperatura ideal durante meus estudos.

A minhas/meus colegas de trabalho das três escolas onde atuo, por confirmarem a minha crença de que educação se faz também com afeto.

A Eliete dos Santos Silva, diretora do Colégio Estadual Duque de Caxias, a Isabel Cristina das Virgens, diretora do Centro Juvenil de Ciência e Cultura e a Tatiane Lima, vice-diretora do Colégio Municipal Dona Arlete Magalhães, por todo apoio para a realização deste trabalho.

A minha querida amiga Alcineia Lima, professora de Matemática, pela escuta de qualidade e palavras de incentivo sempre.

A amiga e colega Márcia Barreto, pela vibração positiva e por me disponibilizar seu acervo pessoal.

Às companheiras e aos companheiros de jornada que encontrei no PROFLETRAS, pessoas muito especiais.

Ao professor doutor Júlio Neves e ao professor doutor Paulo Ramos, por fazerem parte desta banca e pelas contribuições valiosas desde o exame de qualificação.

À minha orientadora, professora doutora Alba Valéria Tinoco Alves da Silva, pela sua competência e orientação segura e dedicada; pelo respeito às minhas ideias; pelo acolhimento em seu lar; por não soltar minha mão mesmo nos momentos em que eu duvidei da minha capacidade.

A Coordenação, professores e professoras do PROFLETRAS do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

A todos e todas que contribuíram, de alguma forma, na realização deste trabalho.

## RESUMO

Este memorial de formação, intitulado *Da internet para a sala de aula: a leitura crítica de memes sob as lentes da educação multicultural*, é resultado da pesquisa no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal da Bahia, que coloca em foco o meme de Internet, prática comum das redes sociais digitais, como catalisador do processo ensino-aprendizagem de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa com alunos/as do 8º ano do Ensino Fundamental. O objetivo deste trabalho foi criar atividades didático-pedagógicas com o gênero textual meme, visando o desenvolvimento de uma prática de leitura crítica que amplie o mundo textual dos/as alunos/as. Para tanto, foi feito o levantamento das características do meme verbo-imagético estático, a partir da análise de um *corpus* de 40 memes que viralizaram na internet. Neste contexto, outras discussões foram suscitadas, como o entendimento de meme enquanto gênero textual, a construção do humor em memes e a análise do tratamento dado ao gênero em dois livros didáticos. Este trabalho tem como base teórico-metodológica a multimodalidade (Kress e Van Leeuwen, 2001; Ribeiro, 2021); a pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzi, 2008, Pereira, 2018; Rojo, 2012), a leitura crítica (Antunes, 2003, Marcuschi, 2008); a educação multicultural (Candau e Moreira, 2013); os memes de Internet (Shifman, 2014, Knobel e Lankshear, Chagas, 2020) e os estudos sobre o humor (Possenti, 1998, 2011; Ramos, 2009, 2011). As cinco oficinas didático-pedagógicas resultantes desta pesquisa, embasadas nas teorias acima mencionadas, propõem atividades que utilizam o meme numa perspectiva crítica e buscam contribuir não só para a formação de leitores/as críticos/as, capazes de questionar o que está posto nos textos e no mundo, mas também para tentar produzir mudanças na forma de abordagem de um gênero textual que conversa diretamente com o contexto multicultural dos/as estudantes.

**Palavras-chaves:** memes - leitura crítica - educação multicultural - material didático

## ABSTRACT

This memorial, entitled *From the internet to the classroom: the critical reading of memes under the lens of multicultural education*, is the result of research in the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS), at the Federal University of Bahia, which focuses on the Internet meme, a common practice of digital social networks, as a catalyst for the teaching-learning process of critical reading in Portuguese language classes with students in the 8th year of Elementary School. The objective of this work was to create didactic-pedagogical activities with the meme textual genre, aiming to develop a critical reading practice that expands the students' textual world. To this end, a survey of the characteristics of static verb-imagetic memes was carried out, based on the analysis of a corpus of 40 memes that went viral on the Internet. In this context, other discussions were raised, such as the understanding of meme as a textual genre, the construction of humor in memes and the analysis of the treatment given to the genre in two school textbooks. This work has multimodality as its theoretical-methodological basis (Kress and Van Leeuwen, 2001; Ribeiro, 2021); the pedagogy of multiliteracies (Cope and Kalantzi, 2008, Pereira, 2018; Rojo, 2012), critical reading (Antunes, 2003, Marcuschi, 2008); multicultural education (Candau and Moreira, 2013); Internet memes (Shifman, 2014, Knobel and Lankshear, Chagas, 2020) and studies on humor (Possenti, 1998, 2011; Ramos, 2009, 2011). The five didactic-pedagogical workshops resulting from this research, based on the theories mentioned above, propose activities that use the meme from a critical perspective and seek to contribute not only to the formation of critical readers, capable of questioning what is stated in the texts and in the world, but also to try to produce changes in the way of approaching a textual genre that speaks directly to the students' multicultural context.

**Keywords:** memes - critical reading - multicultural education - teaching resource

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mulheres, homens e crianças raspando mandioca na casa de farinha.....	18
Figura 2 - Turma 08 do PROFLETRAS.....	30
Figura 3 - Rua Lima e Silva no bairro da Liberdade .....	38
Figura 4 - Centro Cultural Ilê Ayê .....	40
Figura 5 - Colégio Estadual Duque de Caxias.....	40
Figura 6 - Colagem de memes verbo-imagético.....	52
Figura 7 - Meme e intertextualidade .....	59
Figura 8 - Cartum sobre alta de preço no combustível.....	61
Figura 9 - Meme sobre alta de preço na gasolina .....	61
Figura 10 - Imagem do jogo “What do you meme?” .....	62
Figura 11 - Colagem das capas dos livros didáticos analisados .....	66
Figura 12 - Atividades com memes do LD1.....	67
Figura 13 - Atividade I sobre memes no LD2 .....	69
Figura 14 - Atividade II sobre memes no LD2 .....	69
Figura 15 - Atividade III sobre meme no LD2 .....	70

## Quadros

Quadro 1 - Características dos memes.....	63
Quadro 2 - Critérios para a análise da seção que trazem o meme.....	71
Quadro 3 - Proposta das oficinas pedagógicas.....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	Livro didático
LP	Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
SELUFBA	Seminário de Estudantes de Letras da UFBA
SSTH	<i>Semantic Script Theory of Humor</i>
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO AS CONEXÕES .....</b>	<b>10</b>
<b>2 DA CASA DE FARINHA PARA A UNIVERSIDADE: CONTEÚDO, FORMA E POSTURA.....</b>	<b>16</b>
2.1 A REMIXAGEM DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	17
2.2 A FECUNDIDADE DO PROFLETRAS .....	30
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO: O BAIRRO, A ESCOLA, A SALA DE AULA .....	38
<b>3 JUSTAPOSIÇÃO NADA ANÔMALA .....</b>	<b>43</b>
3.1 AFINAL, O QUE ENVOLVE ENSINAR LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA? .....	43
3.2 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL .....	45
3.3 MULTIMODALIDADE DOS TEXTOS EM SALA DE AULA .....	47
<b>4 O HUMOR EM REDES .....</b>	<b>49</b>
4.1 O QUE É MEME, AFINAL? .....	49
4.2 O MEME NA INTERNET: UM GÊNERO CAMBIANTE .....	51
4.3 DO QUE VOCÊ TÁ RINDO? .....	54
4.3.1 Características do meme.....	58
4.4 O MEME NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	65
<b>5 REPLICANDO CONHECIMENTO .....</b>	<b>74</b>
5.1 TESSITURA METODOLÓGICA DO CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO .....	74
5.2 AS OFICINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS .....	77
5.2.1 Oficina 1 - Meme: conceito e origem .....	81
5.2.2 Oficina 2 - Meme, contexto e intertextualidade.....	86
5.2.3 Oficina 3 - Meme e criação do humor .....	98
5.2.4 Oficina 4 - Meme e multiculturalismo .....	106
5.2.5 Oficina 5 - Criação de memes multiculturais .....	121
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>

## 1 INICIANDO AS CONEXÕES

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), diferentes composições de textos e novas práticas comunicativas passaram a fazer parte do dia a dia da sociedade, demandando das pessoas novas competências para ressignificá-las.

Esse novo cenário, formado pelas ferramentas digitais, pela diversidade de linguagens, pela pluralidade cultural, pela rapidez de circulação de informações e pela multiplicidade de gêneros tais como *memes*, *posts*, *feeds* exige formas de ensino-aprendizagem que vão além do impresso e da leitura linear, para formar pessoas capazes de agir ativamente, com autonomia e reflexividade, em uma sociedade cada vez mais permeada por textos multimidiáticos e multissemióticos.

Entre uma aula e outra, nas áreas externas do colégio onde trabalho com o Ensino Fundamental II, é comum encontrar pequenos grupos de estudantes socializando ou comentando memes que causam neles o riso. Observo que esses/as estudantes usam a internet e se deparam frequentemente com memes diversos, mas demonstram dificuldade em ler esses textos criticamente, não passando da superficialidade do que é propagado. Essa dificuldade é constatada quando levo os memes para fazerem parte das práticas de leituras nas aulas. Muitas vezes eles/elas não percebem, por exemplo, o caráter racista ou misógino propagado em memes. A leitura de textos de gêneros multimodais, como o meme, é uma atividade complexa e meus/minhas, alunos/as do Ensino Fundamental não conseguem, muitas vezes, compreender o sentido do que leem.

Há três razões principais pelas quais escolhi o meme para realizar este estudo com os/as alunos/as do ensino fundamental II: a primeira é que eles/elas gostam de ler memes; a segunda é porque considero o meme um gênero multimodal com potencial para desenvolver o senso crítico e autonomia desses/as estudantes; e a terceira razão diz respeito ao pouco material didático disponível para trabalhar com esse texto em sala de aula.

Partindo da minha premissa de que os/as alunos/as gostam de ler memes, eu enxergo esse gosto como uma porta entreaberta por onde posso adentrar propondo atividades de leitura para desenvolver a criticidade e autonomia. O intuito, para além das leituras de memes, é que isso possa auxiliar os/as estudantes a desenvolver as competências e autonomia que lhes permitam assumir uma postura/visão crítica em

relação a outros textos de gêneros variados que cruzem seus caminhos, escancarando, assim, a porta outrora entreaberta.

Assim sendo, é importante explicar que um dos motivos que me fez ingressar no PROFLETRAS foi o fato de querer estudar e aprender sobre o trabalho com a multimodalidade de textos em sala de aula. Por muito tempo, durante minha prática docente, eu não costumava olhar nem chamar a atenção dos/as estudantes para todos os aspectos do texto. O meu foco era quase sempre apenas a palavra, o verbal. Hoje sei que para que o trabalho com leitura seja profícuo é mandatório considerar o texto em sua inteireza.

Nesse caminhar de observação, estudo e reflexão me deparo com o meme, gênero multimodal, que exige ser lido em sua inteireza e que carrega estereótipos de toda ordem, bem como críticas sociais, culturais e políticas. O meme permite explorar elementos linguísticos, culturais e comunicativos, potencializando o desenvolvimento de uma visão crítica.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a construção dos currículos em todo território nacional, o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve ampliar o contato dos alunos com gêneros textuais diversos, entre eles os digitais, partindo de práticas de linguagem já vivenciadas por eles e proporcionando novas experiências. O meme aparece indicado no documento como um gênero tão relevante quanto qualquer outro. Compreender uma palestra e fazer uma comunicação oral são importantes, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um meme, destaca a Base (BRASIL, 2018).

As considerações acima, somadas à minha prática docente, resultaram neste Memorial de Formação, o qual atende à linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais* do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O PROFLETRAS é um curso de pós-graduação *stricto sensu* mantido pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como público-alvo professores e professoras que lecionam língua portuguesa no Ensino Fundamental em escolas públicas do país. O programa se propõe a formar docentes de língua portuguesa orientados à inovação no ambiente escolar, proporcionando reflexões críticas e responsáveis a respeito da pluralidade de usos da linguagem existentes na sociedade (CAPES, 2020).

Um dos objetivos desse programa é realizar atividades interventivas, conforme estabelecido na Resolução nº 002/2018, inciso I. Mas devido à pandemia da COVID-19, o Conselho Gestor do PROFLETRAS, por meio da Resolução n.º 002/2022, de 02 de fevereiro de 2022, estabeleceu que “os trabalhos de conclusão da oitava turma desse curso poderiam ser propositivos, sem precisar ser realizados em sala de aula presencial” (CONSELHO GESTOR, 2022).

Respalhada por essa última resolução, alterei a rota inicialmente traçada e decidi dedicar meu tempo junto ao PROFLETRAS, que pode ser considerado curto, dada a magnitude da proposta, à criação do material supracitado, a partir das reflexões e estudos empreendidos ao longo desse processo de formação.

Este estudo versa sobre as possibilidades de trabalho com o gênero textual multimodal meme de Internet em aulas de Língua Portuguesa com alunos e alunas do 8º Ano do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento de leitura crítica sob as lentes da educação multicultural.

Considerando a presença dos memes de Internet entre as leituras dos/das estudantes, a minha motivação pessoal em explorar a multimodalidade nesses textos e tendo em vista a orientação da BNCC sobre o uso de diferentes mídias, foi determinante para o surgimento da seguinte questão norteadora: de que maneira os memes podem ser utilizados na construção de material didático que contribua para a prática de leitura crítica e para a ampliação do mundo textual dos/as alunos/as?

A partir da questão norteadora definida, o objetivo geral escolhido para a pesquisa foi: criar atividades didático-pedagógicas com o gênero textual meme que circula na Internet, visando o desenvolvimento de uma prática de leitura crítica que amplie o mundo textual dos/as alunos/as. E os objetivos específicos foram, dentre outros: analisar como os memes são trabalhados nos livros didáticos; propor atividades para o trabalho com memes em sala de aula.

Para responder à questão norteadora e alcançar os objetivos estabelecidos, tenho em vista conectar, ao longo desta narrativa, o aporte teórico acessado durante o período do Programa de mestrado profissional à minha experiência de mais de 20 anos como professora da educação básica.

Apresento o gênero textual meme de internet como catalisador de aprendizado, meu e de meus alunos e minhas alunas, e proponho uma ponte entre o trabalho nas aulas de língua portuguesa e a cultura de referência dos/das estudantes.

Farei essa ponte a partir de uma discussão teórica e prática e a elaboração de um caderno didático-pedagógico de atividades usando o gênero textual, meme, a fim de ampliar o repertório das/os alunas/alunos e, com isso, contribuir para formar leitores mais críticos e autônomos.

Considerando a questão investigativa e os objetivos delineados, este trabalho se pautou nos tipos de pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, tendo em vista a conexão mútua que os envolve. Afinal, a pesquisa exploratória proporciona à pesquisadora conhecer melhor o tema em estudo; a pesquisa descritiva busca aprofundá-lo e a pesquisa explicativa conecta as ideias para compreender causas e efeitos.

A metodologia exploratória proporcionou a necessária familiaridade com o tema pesquisado e envolveu revisão bibliográfica, coleta de dados e análise de exemplos para estimular minha compreensão como pesquisadora.

Ainda de acordo com os esclarecimentos de Gil (2019), o principal objetivo da pesquisa descritiva é caracterizar um fenômeno, evento ou situação de forma sistemática e objetiva. Por essa razão, utilizei-me desse método para retratar o fenômeno dos memes de Internet, entendendo-o e explicando-o como novas formas de uso da língua portuguesa.

Para ser possível identificar as causas ou as relações entre variáveis da materialidade dos memes da internet, a metodologia explicativa teve papel fundamental. A partir da etapa descritiva, buscou-se entender o como e o porquê do fenômeno acontecer para, então, propor possibilidades de uso em sala de aula, no intuito de ampliar a criticidade nas leituras dos/das estudantes nas aulas de língua portuguesa.

Essa rota escolhida encontrou reforço na consciência de que o sucesso escolar passa, dentre outros aspectos, pelo acesso a material pedagógico de qualidade. A construção do trabalho aqui apresentado parte de um embasamento teórico consistente, sem perder de vista o seu destino: a sala de aula. Entendo ser fundamental reconhecer e valorizar a história de vida e a identidade do/a aluno/a em suas práticas sociais, sua atuação na sociedade e sua linguagem, ou melhor, suas linguagens.

Para tanto, além desta seção introdutória, *Iniciando Conexões*, na qual abordo as questões que norteiam a pesquisa, este Memorial de Formação está organizado em torno das seguintes seções: *Da casa de farinha para a Universidade: conteúdo*,

*forma e postura; Justaposição nada anômala; O humor em redes; Replicando conhecimento; e, por fim, as Considerações Finais.*

A seção *Da casa de farinha para a Universidade: conteúdo, forma e postura* traz três subseções. A primeira se intitula *A Remixagem da professora-pesquisadora* e traz o relato e as reflexões sobre os meus processos de letramentos desde a infância, em uma comunidade rural do interior da Bahia, passando pela vinda para a capital baiana e o ingresso na Universidade Federal da Bahia, até a experiência profissional nas redes públicas estadual e municipal de ensino.

Na segunda subseção, *A fecundidade do PROFLETRAS*, apresento minha relação com o curso, as contribuições que me foram oferecidas nas aulas de cada um dos oito componentes curriculares, do contato com textos, autores, autoras, teorias e, principalmente, do contato de trocas entre meus/minhas colegas mestrandos/mestrandas e professores/professoras do Programa.

Na subseção seguinte do memorial, que recebe o nome de *Contextualização do território*, descrevo o bairro da Liberdade, comunidade na qual está situada a unidade escolar onde trabalho com estudantes do Fundamental II, abordando os aspectos histórico e social do Colégio Estadual Duque de Caxias e, em seguida, apresento os alunos e as alunas que dão vida à minha sala de aula e que são as inspirações dessa proposta interventiva.

A seção intitulada *Justaposição nada anômala* constitui a base que lastreia este trabalho. Apresento, em suas três subseções, os pressupostos da leitura crítica, da educação multicultural, da multimodalidade, acompanhados de reflexões sobre conceitos que escolho para nortear as atividades propostas nas oficinas que fazem parte do caderno didático-pedagógico.

A seção *O humor em redes* é composta por duas subseções. Na primeira, *O meme na Internet: um gênero cambiante*, discorro sobre o surgimento do termo *meme* e sobre a ampliação do termo com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC); apresento o entendimento de meme adotado neste trabalho e a perspectiva de gênero para que este estudo se volta. É feito também o levantamento de características e um aprofundamento acerca de um dos traços constitutivos do meme: o humor.

Na subseção *O meme no livro didático*, analiso como o gênero textual *meme* é tratado em dois livros didáticos de Língua Portuguesa adotados por duas escolas das redes públicas municipal e estadual da Bahia onde estou lotada como professora.

Esta análise tem em vista identificar o que já está sendo proposto para as aulas de língua portuguesa, bem como apontar as limitações das atividades de leitura propostas pelo LD em relação ao meme, a fim de que a criação de atividades com este gênero se torne pertinente e possibilite aos/às alunos/as o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura de tal gênero de forma crítica.

Em *Replicando conhecimento*, explico a escolha e detalho o processo de construção das oficinas didáticas. Na subseção *A tessitura metodológica do caderno didático-pedagógico*, aponto as metodologias utilizadas que dão sustentação às oficinas propostas, relacionando-as sempre a, pelo menos, uma teoria situada. Já na subseção *A materialidade das oficinas*, apresento, em cada uma das cinco oficinas, um conjunto de práticas multimodais em que se articulam saberes e habilidades diferenciadas e se entrecruzam diferentes linguagens, com objetivos e fundamentação explicitadas.

Para fechar este memorial, são apresentadas as considerações finais, evidenciando as contribuições desta pesquisa para o desenvolvimento dos estudos referentes à leitura crítica por meio do gênero textual multimodal meme em aulas de língua portuguesa.

## 2 DA CASA DE FARINHA PARA A UNIVERSIDADE: CONTEÚDO, FORMA E POSTURA

*No livro da vida não se volta, quando se quer, a página já lida, para melhor entendê-la; nem pode-se fazer a pausa necessária à reflexão. Os acontecimentos nos tomam e nos arrebatam às vezes tão rapidamente que nem deixam volver um olhar ao caminho percorrido.*  
(José de Alencar)

Estas palavras do escritor José de Alencar no romance *Lucíola* acompanham-me há muitos anos e vieram à tona, após as leituras de Marie-Christine Josso (2010) e António Nóvoa (1988), quando comecei a pensar sobre como escrever este memorial de formação. Não é possível modificar o que já foi vivido, o que já aconteceu. No entanto, com base nos estudos feitos e nas reflexões suscitadas durante as aulas do PROFLETRAS ao longo de 2022, dou-me conta de que é possível, sim, voltar à “página já lida, para melhor entendê-la”. A oportunidade que estou tendo agora é de “uma pausa necessária à reflexão”.

*Conteúdo, forma e postura*, que compõem o título desta seção, são características do meme, levantadas por Limor Shifman (2014). Tomo-as aqui para falar do meu percurso e de minhas experiências: *conteúdo* tem a ver com minha essência, *forma* ilustra a maneira como eu me apresento e sou constituída, enquanto *postura* se refere ao tom e à atitude que tenho assumido diante da vida.

Para escrever sobre minha trajetória de vida, apoiei-me, dentre outras, nas ideias de Nóvoa e Finger (1988, p. 116) que fala sobre a escrita (auto)biográfica como um método que dá a chance de repensar as questões da formação “e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida [...]”. Falar das experiências pessoais é como contar a si a própria história, atribuindo valor e ressignificando o vivido “na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (JOSSO, 2010, p.47).

Nessa tentativa de ressignificação, penso nos lugares por onde passei: alguns lugares distantes, outros nem tanto, uns menos visitados que outros. Escrever sobre esses lugares tem se revelado uma tarefa desafiadora para mim, devido a não me serem muito caras algumas memórias, especialmente as da minha infância, que sempre preferi esquecer por conta do período de exclusão e de injustiça social que me foi imposto. Hoje, entretanto, é justamente essa compreensão que me faz revisitar essas memórias; afinal, acompanho outras infâncias igualmente preteridas por esses

mesmos motivos. Só que, agora, eu tenho lugar de fala, é desse lugar que desenvolvo as subseções seguintes.

## 2.1 A REMIXAGEM DA PROFESSORA-PESQUISADORA

A *remixagem* é uma prática comum na cultura de memes. Uso este termo nesta subseção para ilustrar as modificações pelas quais tenho passado ao longo dos anos; afinal, novas combinações foram feitas pelo caminho até eu ser quem sou hoje.

Eu sou a primogênita de uma família com três filhas e três filhos. Hoje, quando paro e penso, não consigo entender direito como eu conseguia ter fé na vida diante de tantas privações pelas quais passávamos. Tenho certeza de que esse modo otimista, entusiasmado e cheio de sonhos que carrego comigo até hoje (em bem menor proporção, claro), foi o combustível que me resguardou de sofrimentos maiores e que me trouxe até aqui.

Embora tenha nascido em Salvador-BA, foi na zona rural da cidade de Amélia Rodrigues, em uma comunidade chamada Areal, onde passei minha infância e adolescência. Por muitos anos lá não havia energia elétrica, muito menos água encanada, e as atividades agrícolas faziam parte da rotina de todas as famílias do povoado. O cultivo de mandioca para a produção de farinha se destacava dentre outras tantas culturas, como a do feijão e a do milho.

A mandioca colhida era levada para a “casa de farinha”, local de produção onde a comunidade se reunia, desde crianças até pessoas idosas, para desenvolver um trabalho colaborativo e coeso. Todo o processo de produção de farinha de mandioca durava dois dias para ficar apropriada para o consumo e comercialização. Para tanto passava pelas seguintes etapas: a raspagem da mandioca, a trituração, a extração da goma, a prensagem, além disso, havia a torração e a produção de beijus.

Gostaria de escrever sobre cada uma das etapas da produção de farinha, mas não cabe me alongar muito aqui. Então, escolhi descrever um pouco mais a respeito da etapa da raspagem da mandioca.

**Figura 1** - `Pessoas adultas e crianças raspando mandioca na casa de farinha



**Fonte:** TIAGO QUEIROZ / ESTADÃO (2017)

Ao raiar do dia, com a mandioca já na casa de farinha, as mulheres e as crianças da comunidade já estavam a postos com suas facas preferidas e afiadas, para iniciar o processo de raspagem das raízes. Essa etapa era realizada em duplas, de acordo com uma lógica para que, ao final da etapa, as raízes estivessem limpas: uma pessoa pegava uma mandioca e descascava apenas a metade da raiz, a parte mais grossa do tubérculo, o que chamávamos de “colocar ponta”. Depois, cortava também as partes mais duras e as colocava ao lado da outra pessoa, que segurava a mandioca pela parte descascada para finalizar o processo, raspando a parte mais fina da raiz, o que era chamado de “tirar a ponta”.

Esta última era a mais fácil e preferida por mim e pelas outras crianças. Essa etapa da raspagem durava muitas horas e era repleta por “causos” contados pelas mulheres adultas e cantigas ecoadas por todas nós.

Para mim, apesar do trabalho duro da raspagem, o dia de produção era dia de diversão. A atividade de extração da goma da mandioca para depois produzir beijus<sup>1</sup> me fascinava. Havia entre as crianças uma espécie de competição para ver quem conseguia a goma de melhor qualidade ao fim do processo. Hoje rememorando minha experiência na casa de farinha me dou conta de quanto conhecimento circulava e era produzido na nossa comunidade tendo como base a disseminação estritamente oral.

---

<sup>1</sup> beijos são iguarias de origem indígena produzida a partir do amido extraído da mandioca (beiju de goma) e/ou a partir da própria massa da mandioca (beiju de massa), que ao ser espalhada em uma chapa aquecida se transforma em uma iguaria seca de espessura fina e crocante.

O “como fazer” não estava escrito em lugar algum e era passado de geração para geração naturalmente.

Eram muitos os saberes implicados ali, na “casa de farinha” em dia de produção, que não estavam, necessariamente, ligados à cultura escrita, mas podem ser considerados eventos e práticas de letramentos.

Tfouni (2010) critica quem postula as práticas letradas como sendo sempre práticas de leitura/escrita de textos: com essa definição, cria-se um equívoco, que consiste em considerar que o letramento manteria uma relação necessária com escolarização e ensino formal. Na “casa de farinha”, várias práticas de letramento estavam envolvidas, como a operação da máquina de triturar a mandioca, o controle da temperatura do forno para deixar a farinha no ponto exato de crocância, a extração da goma para produzir os beijus e assim por diante.

Naquela época, nem eu, nem ninguém se dava conta, claro, mas aquelas pessoas do povoado, as alfabetizadas e as não alfabetizadas, eram todas letradas. A participação em reuniões religiosas, como a da tradicional reza de Santo Antônio; as anotações nas cadernetas quando se comprava “fiado” na venda, para pagar no recebimento dos salários; o cálculo da quantidade de tecido para a feitura das roupas para as festas de São João e Natal; a consulta à folhinha; as cartas remetidas e recebidas de parentes distantes... tudo isso dizia respeito ao que hoje chamamos de práticas e eventos de letramento. De acordo com Brian Street (2014), criador do termo modelo ideológico de letramento, o reconhecimento dos diversos usos da escrita permitiu que surgissem argumentos para identificar a pluralidade das práticas sociais de letramento como as da comunidade onde cresci. Nesse mesmo sentido, Magda Soares ratifica:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p.72)

A ideia de que *só se dá bem na vida* quem adquire o conhecimento escolar sempre foi defendida por meus pais, como também ainda o é pela sociedade moderna em geral, negando ou diminuindo a importância de outras formas de adquirir conhecimento. Tal ideia representa um dos mitos do letramento levantados por Street (2014): a capacidade de abstração e de pensamento crítico também estão presentes, entre outras características, em práticas não letradas, e esse reconhecimento é relevante para que se possa superar os problemas de uma sociedade que marginaliza

quem não lê e escreve, mesmo que essas pessoas não alfabetizadas saibam produzir conhecimentos de outros modos.

Eu sempre gostei muito do ambiente escolar e sempre tive sede de conhecimento. Minha felicidade foi que meu pai e minha mãe, mesmo sem recursos e com pouco estudo formal e, ao contrário da maioria dos pais e das mães da comunidade, entendiam que o único caminho possível para melhorar minha condição de vida no futuro passava pela escola e pelo conhecimento institucionalizado. Por conta disso, trataram de garantir o acesso ao que estava disponível dentro de suas limitadas possibilidades.

O primeiro ambiente escolar que frequentei foi a escola da Pró Naninha, quando eu tinha oito anos. Na verdade, tratava-se de um galpão nos fundos da casa, que se transformava em sala de aula. Era uma única turma, com crianças de idades e de estágios desenvolvimento cognitivo variados. Muito mais tarde, soube que a Pró Naninha não era professora por formação: era professora por amor. Recebia muito pouco, quando nada, para ensinar as primeiras letras e os primeiros números a todas aquelas crianças cujos pais não tinham recursos para lhe remunerar adequadamente.

Fecho os olhos agora e consigo visualizar Pró Naninha, sentada em sua carteira de professora e eu em pé ao seu lado, recitando o alfabeto da cartilha sem gaguejar, depois as sílabas e, mais adiante, pequenos textos sem sentido. Foi com a Pró Naninha que aprendi as primeiras palavras e também a tabuada e adquiri a tecnologia de “codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita” (SOARES, 2017, p.39).

Entretanto, ler e escrever é apenas uma face de algo muito mais amplo: as práticas sociais da escrita, da oralidade e da leitura, que circulam dentro ou fora da escola, envolvendo pessoas alfabetizadas ou não. Talvez por isso o próprio termo *letramento* tenha começado a ser usado como tentativa de separar “estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e, na prática da escrita”. (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Apesar de algumas lembranças tristes e até traumáticas, como castigos físicos para quem não conseguia aprender ou não se “comportava” bem, a escola da pró Naninha tinha um lado alegre e vivo, do qual os festejos de São João eram um exemplo. Tinha quadrilha, casamento na roça e coroação da *Rainha do Milho*. Para a seleção desta última atividade, existia uma campanha entre as candidatas, que consistia em arrecadar contribuições de pessoas da comunidade em prol da causa.

Eu acompanhava a professora para anotar os nomes dos contribuintes e os valores doados. Esta situação ilustra o uso do conhecimento escolar fora das paredes da sala de aula, em uma situação de prática social, prática de letramento.

Já conhecendo as sílabas e sendo capaz de formar frases, logo, logo fui além, por conta própria, das cartilhas e dos exercícios de cópia: tratei de dar sentido social a todo aquele mundo novo e encantador que se apresentava. Comecei a produzir pequenos textos para expressar meus sentimentos, ora de amor e carinho, ora de raiva e tristeza. Lembro-me de que escrevia vários bilhetinhos e guardava todos debaixo do colchão, pois eram uma espécie de diário e ninguém podia tomar conhecimento do teor daquelas minhas escritas. Eu escrevia sobre várias coisas do meu universo de menina. O mundo das letras me encantava!

Quando já “não tinha” mais o que aprender com pró Naninha, pois já sabia ler, copiar e usar a tabuada de cor, fui matriculada na escola da Pró Delita, única escola regulamentada da comunidade rural para cursar a 2ª série (atual 3º ano do Ensino Fundamental).

A escola era composta por uma única sala de aula e a Pró Delita era a única docente, dando aula simultaneamente para a 2ª e 3ª séries, que dividiam o mesmo espaço físico. Os alunos da 2ª série ficavam sentados à direita; os da 3ª, à esquerda da sala. Eu costumava fazer as minhas atividades e as atividades destinadas aos alunos da outra série, também. Por conta dessa minha “mania”, como falava a professora, acabei me tornando auxiliar de classe, “tomando” a leitura e corrigindo as contas dos alunos que tinham mais dificuldade de aprendizagem e precisavam de reforço.

Mesmo com tantos desafios, eu nunca deixei de frequentar a escola, até a conclusão do Ensino Médio. Quando já estava no ginásio (atual Ensino Fundamental II), caminhava cerca de três quilômetros para ir para o colégio e a mesma distância para voltar para casa. No dia de educação física, que era no turno oposto, a quilometragem de caminhada dobrava. Sem falar que a merenda servida no colégio, ocasionalmente, era rapadura, e a alimentação de casa, muitas vezes, não supria as necessidades nutricionais mínimas.

Apesar de todas as adversidades, a escola sempre foi a agência social mais importante da minha vida e eu a vivi plenamente. Os campeonatos de handebol, as discussões com os colegas, professores e professores, bem como as celebrações de datas comemorativas organizadas por mim e por minhas colegas, proporcionavam

uma movimentação intensa no colégio ao longo do ano, aumentando minha perspectiva da escola como um meio para atingir meus objetivos pessoais, que incluíam apenas uma vida com mais dignidade e acesso a bens essenciais.

O clima de entusiasmo da etapa escolar do ginásial não me acompanhou quando passei para o 2º grau (atual Ensino Médio), que, na época, era profissionalizante. Mesmo à minha revelia, já que era o único curso oferecido pela escola da cidade e eu não tinha condições de me deslocar para outro município, o magistério já tinha me escolhido, e minha trajetória como docente precede a minha formação de professora, que se iniciou à sombra de uma amendoeira no quintal da minha casa, na zona rural da cidade de Amélia Rodrigues. Era embaixo daquela árvore frondosa e acolhedora que eu reunia filhos de vizinhos para dar aula de reforço a uns e para alfabetizar a outros. Em 1990, concluí o 2º Grau, atual Ensino Médio, formando-me professora pelo Colégio Municipal Governador Luís Viana Filho.

O que no início se caracterizou como única opção, acabou por revelar minha grande paixão. Concluído o curso de Magistério, eu já estava certa de que queria muito me aprofundar na área de educação e de que aquela cidade, que havia me acolhido até então, não tinha mais nada a me oferecer naquele momento da minha vida. Depois de muita relutância de meu pai, vim para Salvador e, em 1991, ingressei na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no curso de Letras Vernáculas e Língua Inglesa. Seis anos mais tarde, saía licenciada para dar aulas de Português e de Inglês.

Os anos que passei na Universidade foram muito desafiadores. Salvador se revelou para mim uma verdadeira “selva de pedras”. Durante todo o tempo, tentava conciliar trabalho com minhas aulas na universidade, uma vez que meus pais não tinham a mínima condição de me manter estudando na cidade grande. Para continuar na Universidade fui manicure, telefonista, caixa de mercado, vendedora autônoma, dentre outras ocupações.

Infelizmente, os desafios para seguir na Universidade não foram apenas de ordem econômica. O que quase me levou à desistência do meu projeto de vida dizia respeito ao hiato existente na minha formação básica. Além das disciplinas do curso, tive que, paralelamente, tentar preencher lacunas deixadas pela etapa de ensino anterior. Nos primeiros anos na Universidade testemunhei inúmeros colegas desistirem por conta da dificuldade de acompanharem o curso.

Durante a graduação, tive o privilégio e a honra de ser aluna da professora-pesquisadora e escritora Rosa Virgínia Mattos e Silva, que atribuía o fracasso e o

abandono escolar não apenas, mas também, à escola, que, no geral, não estava interessada em resolver a questão. Por conta dessa postura de indiferença, os alunos tinham “que desistir de abrir por esse meio um caminho possível de ascensão socioeconômico e cultural” (SILVA, 1995, p.11).

Recordo-me de ter liderado um abaixo-assinado endereçado à diretoria do Instituto de Letras da UFBA, reivindicando atividades de reforço de produção textual para os estudantes de letras que demonstrassem interesse, para amenizar as defasagens de aprendizagem nesse campo da língua portuguesa e de prosseguir o curso da sua graduação. Infelizmente, nosso pleito não foi atendido sob a alegação de que o domínio da escrita na língua materna era pré-requisito básico para estar no ensino superior e que não era papel da Universidade sanar tal problema da educação básica.

Apesar das adversidades, o tempo que passei na Universidade me proporcionou crescimento intelectual e pessoal imensuráveis. Desenvolvi algumas atividades no Instituto de Letras da UFBA paralelamente às aulas, com destaque para a monitoria, por cerca de dois anos, na qual, dentre outras atribuições, mediei um clube de leitura com outros estudantes de graduação do Instituto.

Outro momento enriquecedor de minha passagem pela Universidade foi quando fiz parte da criação e coordenação do *I Seminário dos Estudantes de Letras da UFBA* (SELUFBA), realizado em 1995. O evento reuniu acadêmicos de Letras de outras universidades da Bahia, contando com a colaboração do corpo docente do Instituto de Letras da UFBA e de outras instituições de ensino na apresentação de oficinas, mesas redondas e palestras.

Logo após a conclusão da minha graduação, em 1997, fui ensinar Língua Portuguesa para alunos da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental (atuais 6º e 7º anos) em um colégio particular em Periperi, subúrbio de Salvador. Em 1998, fui aprovada no concurso público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e passei a ensinar Língua Portuguesa em um colégio de Ensino Médio. Cinco anos depois, integrei o quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Salvador. Atualmente, sou professora no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio das redes públicas municipal e estadual.

Para rememorar minha trajetória de mais de vinte anos como professora de Português e de Inglês, é necessário destacar alguns acontecimentos a fim de refazer

o caminho percorrido e refletir sobre como a minha formação proporcionou os desdobramentos da minha prática docente.

A escola onde estudei durante a maior parte da educação básica não dispunha de espaço nem material para leitura e pesquisa. Na verdade, não havia uma única biblioteca sequer em toda a cidade. Os livros e todo material didático deveriam ser adquiridos pelas famílias dos estudantes e acontecia que, por conta da pobreza extrema, a maioria não tinha livros para acompanhar as aulas.

Era início do ano letivo do 2º Ano do Ensino Médio (antigo 2º Grau). A professora de Língua Portuguesa, desconhecida de todos, recém-chegada ao Colégio e já ciente da privação de material pedagógico, implementou um projeto de leitura e escrita na turma. Cada estudante deveria trazer um livro para podermos lê-los ao longo do ano.

Lembro-me que muitos não tinham um único exemplar de literatura sequer. A professora emprestou, para muitos de nós, seus próprios livros. Fui uma das contempladas. Ela me emprestou “O Guarani”, de José de Alencar, para participar da ciranda. Foi o momento mais marcante de todo o Ensino Médio. Nunca visitei tantos lugares incríveis, nem conheci pessoas tão diferentes. Após a leitura de cada livro, deveríamos catalogar cada um, juntamente com uma resenha. De tempo em tempo, a professora escolhia uma resenha e lia para a turma, sem identificar os autores.

Em uma dessas leituras, o texto escolhido foi a resenha que eu havia feito sobre o livro da literatura brasileira “A carne”, de Júlio Ribeiro. A professora inicia a leitura e, ao fechar os olhos agora, revivo nitidamente os sentimentos que me invadiram: vergonha, medo, orgulho. A turma ficou eufórica com a leitura e totalmente envolvida com o texto. No final da aula, após todos já terem ido embora, a professora me chamou para elogiar não só aquele texto, mas os demais já escritos por mim e sugeriu que pensasse na possibilidade de cursar Letras na Universidade. Até aquele fim de tarde, a Universidade era uma realidade distante, quase inexistente para mim. Nem sabia que o nome do curso na Universidade para estudar nosso idioma se chamava Letras.

A partir daquele dia, tudo mudou. Uma janela iluminada se abriu de forma irrevogável. A semente já havia sido lançada e o cultivo estava certo. Minha vida foi transformada a partir daquelas leituras. Vivenciei ali o que só me dei conta anos depois na faculdade e, mais adiante, nas salas de aula como professora de língua portuguesa - o uso do texto como evento comunicativo, o uso da língua em uma perspectiva sociointeracionista.

Com toda certeza, esse foi o “marco zero” do início da minha formação como professora de Língua Portuguesa; afinal, antes de ser, é preciso sonhar. O episódio da ciranda literária implementada por aquela professora, que passou por minha turma como um cometa, foi determinante para minha escolha profissional. Não havia tradição familiar em relação aos estudos para indicar o caminho a seguir - minha mãe e meu pai, mesmo alfabetizados, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental, embora ambos reconhecessem a importância dos saberes institucionalizados e incentivassem seus filhos e filhas a frequentarem a escola.

Quando finalizei a graduação e dei aulas para meninas e meninos dos 6º e 7º anos no colégio particular, pensei, no início, que só teria que tentar pôr em prática o que aprendi durante a graduação. Não funcionou. Eu não conseguia traduzir para a sala de aula as teorias tão discutidas na faculdade. Os conteúdos selecionados para apresentar não faziam sentido para os estudantes e o sentimento de impotência tomava conta de mim a cada aula infrutífera. Quando a sexta-feira chegava, encontrava-me totalmente exaurida, física e psicologicamente. Não consegui estabelecer um elo entre as teorias que me acompanhavam após seis longos anos da Universidade e a realidade prática e urgente que se revelava à minha frente. Tinha consciência de que algo não se encaixava, mas não sabia o quê exatamente.

Seria o conteúdo que tentava ensinar? Ou a metodologia usada? Ou os recursos? Talvez uma combinação de tudo isso? Afinal, o que é ensinar português para falantes nativos da língua? “Por que ensinamos o que ensinamos?” (GERALDI, 2011, p.40). O desconforto com meu desempenho profissional conduziu-me a essas reflexões, levando-me a buscar e a experimentar outras formas de ensinar a língua.

A partir daí, tratei logo de estabelecer vínculo afetivo com aqueles meninos e meninas, dando-lhes voz e sendo uma escuta atenta. Iniciou-se, assim, um trabalho com base na leitura e na produção oral e escrita de textos. No início, a direção e coordenação da unidade escolar viram meu trabalho com desconfiança, alegando que os estudantes se movimentavam muito durante as minhas aulas e que eu precisava ter mais “domínio de classe”. “A língua é viva”, a língua é movimento”, respondia quando questionada, pois, estava determinada a experimentar fazer diferente para ver “em que ia dar”.

Nessa nova proposta de trabalho, recordo de uma das sequências de atividades didáticas, referente ao trabalho com produção de histórias em quadrinhos. Os alunos eram livres para criar suas histórias e ilustrá-las com os próprios desenhos

ou recortes de jornais e revistas. A conclusão do trabalho se revelou o que já havia constatado no decorrer do processo: a forma de lidar com a língua nas aulas de português tinha de ser sob a perspectiva sociointeracionista. É a prática do que Bakhtin quis dizer quando afirmou que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1992, p.188).

A participação ativa de todos os estudantes, as dúvidas levantadas, as descobertas feitas durante todo o processo e, o mais importante, o prazer em fazer o que estavam fazendo conferiu a mim a certeza de que estava no caminho certo. A chama da minha paixão pelo ensino da língua portuguesa voltou a se intensificar.

Após esta experiência exitosa, trabalhei com alunos do Ensino Médio no Colégio Estadual Luiz Tarquínio, a partir da aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Logo entendi: cada turma é uma turma. Cada etapa do ensino é uma etapa do ensino. Eu não poderia, simplesmente, transpor a fórmula que deu certo com estudantes do Ensino Fundamental para os do Ensino Médio.

Encontrei muita resistência, entre adolescentes e adultos, para imprimir um modo de fazer diferente do ensino mecânico de regras e normas prescritivas. A resistência dos estudantes para a leitura e escrita, aliada à minha pouca experiência e muita insegurança, me levaram de volta, por um tempo, à suposta “zona de conforto” das aulas focadas na reprodução e na imposição da gramática normativa. Todas aquelas regras, com suas exceções, eram exaustivas não apenas para os estudantes, mas também para mim. Os alunos não se conectavam com o que estava sendo ensinado; eu, também não. Os desafios eram grandes e minhas limitações eram ainda maiores.

Ao longo dos anos, entre idas e vindas, fui me reinventando diante de cada turma, diante de cada inquietação. O que levo para sala, hoje, tem que fazer sentido tanto para os estudantes quanto para mim. O contato com diversos gêneros textuais, a partir de leituras para ampliar o repertório e para servir de base às produções orais e escritas, representa o ponto de partida da maioria das minhas aulas. Essa forma de conduzir as aulas de língua está pautada na minha ideia de que a língua é viva e está em constante movimento determinado pelo desenvolvimento de seus falantes. Eis que surgem os multiletramentos e a multimodalidade dos textos... e eu sou, mais uma vez, desafiada a me reinventar. Incorporar as concepções desses novos termos ao meu

fazer pedagógico representa, atualmente, o meu maior desafio como professora da língua.

Diante de mudanças tão intensas com o advento das novas tecnologias digitais e estando eu ainda pouco familiarizada com tais transformações, vejo-me questionando, a todo o tempo: como trabalhar com os multiletramentos e com a multimodalidade dos textos de forma assertiva e efetiva?

Com base em minhas observações atentas, assim como nas leituras e reflexões já realizadas, fica claro que não é mais possível conceber aulas de língua portuguesa totalmente dissociadas das tecnologias digitais. Como produzimos textos hoje já não é a mesma de décadas atrás. Ana Elisa Ribeiro (2021), ao fazer uma provocação sobre “o que é texto”, reafirma-o como “mutante e mutável” e, como tal, “aponta demandas para os processos de produção, compondo um desenho de infinito movimento” (RIBEIRO, 2021, p.11).

Por isso, acredito que o ensino de língua portuguesa precisa ser constantemente revisitado para fazer sentido para o educando, o qual deve ser visto como usuário ativo da língua. É o que afirma Luiz Antônio Marcuschi (2001): o que constitui a língua são os usos que fazemos dela, e não o contrário. “Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em uma dada situação” (MARCUSCHI, 2001, p.9).

Ao longo de minha prática como professora, as formações continuadas vêm acontecendo de maneira formal e não formal, em espaços diversos e repletas de trocas com outras pessoas, que trazem inúmeras experiências e realidades diferentes. Minha busca constante e natural tem me permitido descortinar um universo de possibilidades. Foi assim que realizei um curso de especialização, na área de educação, voltado para a discussão acerca das metodologias, dos recursos disponíveis da área e das reflexões sobre o que, de fato, funcionava para engajar os/as alunos/as como sujeitos ativos na construção do seu conhecimento.

No entanto, minha maior descoberta neste caminhar veio de estudos e pesquisas não formais: por conhecer o perfil dos meus alunos e alunas e por me reconhecer em pessoas que, como eu, foram expostas a oportunidades educacionais e culturais bastante limitadas, passei a pesquisar os princípios da educação multicultural - e a aplicá-los com ainda mais consciência no meu fazer pedagógico diário. A educação multicultural desafia e rejeita o racismo e outras formas de

discriminação nas escolas e na sociedade. Aceita e afirma o pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, econômico, de gênero, entre outros) que os alunos, professores e comunidade refletem. Utiliza a pedagogia crítica e focaliza no conhecimento, na reflexão e na ação como a base para mudanças sociais (PATTY BODE e SONIA NIETO, 2018).

A partir desse conceito, percebo que a educação multicultural sempre esteve presente em minha experiência ao longo dos anos, como professora de Português e de Inglês das Redes Municipal e Estadual. Saber escutar e demonstrar respeito às pessoas são atitudes primordiais para mim.

Com esta postura de profissional experiente, que preza pelo respeito ao outro e é capaz de se colocar à disposição e apontar caminhos possíveis, fui convidada para participar do grupo de trabalho que escreveu o Referencial Curricular da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (BRASIL, 2018).

Ao longo dos quase dois anos deste trabalho, diversas questões vieram à tona, despertando em mim a necessidade de me aprofundar e de sistematizar o que há muito norteava minhas ações em sala de aula. Apesar de a BNCC propor “uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação ao preconceito” (BRASIL, 2018, p.14), desrespeita o multiculturalismo e as diversidades ao propor conteúdos homogêneos e ao apresentar uma visão fragmentada do desenvolvimento humano.

As questões de gênero e de orientação sexual, por exemplo, não aparecem no documento. Daí a relevância de que cada rede de ensino, cada comunidade escolar e cada docente tentem garantir as especificidades de aprendizagem de todos os estudantes, no chão da escola.

Apesar das críticas que tenho em relação à BNCC, reconheço sua relevância na construção dos currículos brasileiros. Foi a partir do trabalho colaborativo na escrita do Referencial Curricular da Bahia que minhas memórias, em relação às experiências com alunas e alunos do Ensino Fundamental 2 do início da minha carreira, avivaram-se. Pude perceber o quanto o trabalho com essas pessoas, em transformação de várias ordens, me fascinava, me impulsionava e me fazia feliz.

Mais do que isso: percebi o quanto poderia contribuir em sala de aula com esses alunos para garantir as aprendizagens básicas em uma perspectiva

multicultural do ensino da língua portuguesa. Resgatando essas memórias, ajustei as rotas do meu caminhar profissional e voltei a trabalhar com o Ensino Fundamental, tendo como alicerce a concepção de linguagem apresentada por Bakhtin quando diz que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1986, p.124).

Ainda há poucos estudos sobre multiletramentos em sala de aula e este é um campo vasto a ser explorado. Ribeiro (2020, p. 284), em entrevista à revista Texto Digital, destaca a importância de se trabalhar o texto em sua inteireza e afirma não ser “possível que uma pessoa se vire bem neste mundo apenas com palavras, palavras espectrais, sem corpo, sem tónus, sem peso, sem modulação”.

Ao rememorar minha trajetória através desta escrita, revisitando os lugares de onde vim e por onde passei, dou-me conta de onde estou e dos novos caminhos a trilhar. Trago comigo inquietações que precisam ser confrontadas e exploradas com consistência. Daí a minha decisão em participar do PROFLETRAS.

Algumas pessoas do meu convívio consideraram ser tarde para eu ingressar no Mestrado. Diziam que minha vez já tinha passado. Confesso que, por muito tempo, adiei esse projeto de vida ao concordar com essas pessoas. A vida é feita de escolhas e cada uma delas é muito particular. Nas vezes em que disse “não” à formação *stricto sensu*, estava dizendo “sim” a outros projetos da minha vida.

O fato de eu estar neste instante, escrevendo este memorial profissional de caráter autobiográfico e reflexivo, após 20 anos como professora de língua portuguesa, revela que eu finalmente entendi que o melhor momento é o agora. É nesse ponto que hoje me encontro: dando um passo firme e convicto em direção a mais uma nova fase da minha vida.

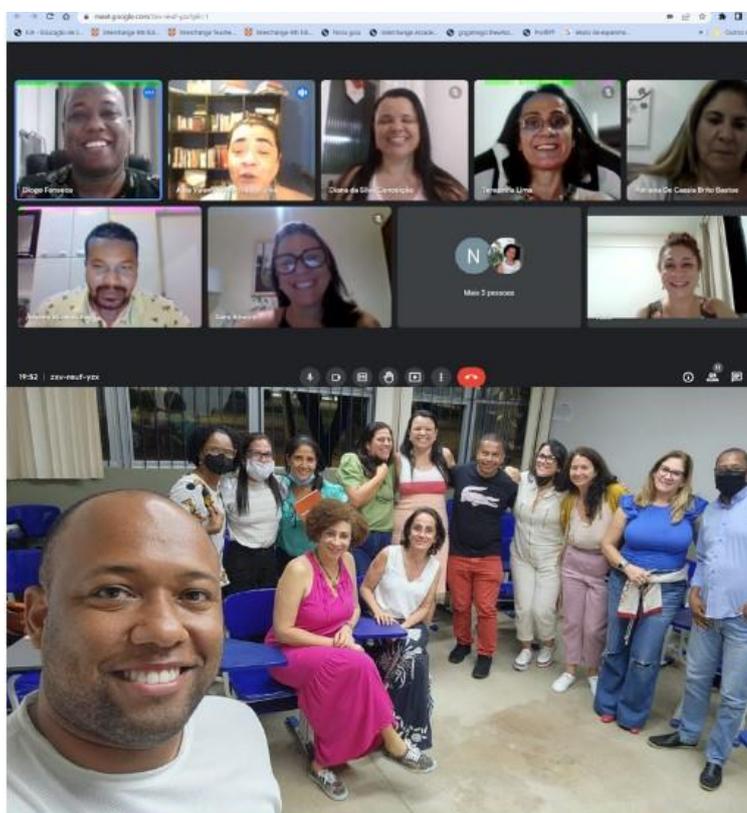
## **2.2 A FECUNDIDADE DO PROFLETRAS**

A *fecundidade* é um termo utilizado por Dawkins (2007) para se referir à capacidade de propagação dos memes, ou seja, a quantidade e a rapidez de reações a partir de seu nascimento. Utilizo-o nesta subseção para falar da quantidade e intensidade de descobertas proporcionadas pelo mestrado em um espaço de tempo tão curto.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional e visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa no

exercício da docência no Ensino Fundamental em escolas públicas, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Faço parte da turma 08 do PROFLETRAS da UFBA, juntamente com mais doze colegas, perfazendo um total de treze mestrandas/os que ingressaram em 2022 no Programa.

**Figura 2 - Turma 08 do PROFLETRAS**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

Os componentes curriculares foram disponibilizados ao longo do ano de 2022. No primeiro semestre, cursei “Gramática, Variação e Ensino”, “Alfabetização e Letramento”, “Literatura e Ensino” e “Texto e Ensino”. Já no segundo semestre assisti às aulas de “Fonologia, Variação e Ensino”, “Elaboração de Projeto”, “Linguagem, Práticas Sociais e Ensino” e “Elaboração de Material Didático”.

Durante todo o processo, passei por momentos de desconstrução de concepções e de práticas docentes edificadas ao longo dos anos em sala de aula, vivenciando a confirmação de que minhas práticas estavam no caminho certo. O mais importante, entretanto, foram os momentos de trocas de experiências com meus colegas, fundamentais para nos reinventarmos e nos mantermos firmes em nossos propósitos até aqui. Neste capítulo, discorro de forma breve sobre minhas impressões

e implicações de cada um dos componentes cursados nesta minha formação continuada como professora e, agora também, pesquisadora.

Após a semana inaugural, o primeiro dia de aula no PROFLETRAS foi da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, conduzida pela professora doutora Ana Lúcia Silva Souza. Cada encontro proporcionou novas reflexões sobre o ensino atual da língua portuguesa. “Que língua é essa que o/a aluno/a traz para a escola?” Esse era um questionamento recorrente nas aulas, levantado pela Prof.<sup>a</sup> doutora Ana Lúcia a partir, principalmente, dos textos lidos e das situações que nós, mestrandas e mestrandos, levávamos para os encontros. *Decolonialidade, BNCC, território, gramáticas, lugar de fala, legislação, corpos marcados* foram alguns dos termos presentes nas nossas discussões e que levaram a uma ressignificação do meu pensar como professora do ensino fundamental.

Dentre os temas/assuntos tratados durante as aulas, o que muito chamou minha atenção e despertou meu interesse diz respeito à educação decolonial. Há muito tempo, mesmo sem embasamento teórico, tenho em vista promover na minha sala de aula uma educação multicultural. Percebi, nas aulas da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, o quanto esse meu fazer pedagógico dialoga com a pedagogia decolonial, uma vez que essas duas concepções visam superar a hegemonia eurocêntrica. Segundo Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação.” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.24).

O ensino de Língua Portuguesa foi considerado - e ainda é - um ponto nevrálgico nas escolas brasileiras por conta, principalmente, da dificuldade de romper com uma visão centrada no ensino da gramática. Quando se fala em gramática, normalmente se pensa em “gramática normativa”, a qual, como a própria nomenclatura sugere, diz respeito a uma gramática padronizada, que dita o que é “certo” e deve ser seguido por todos que desejem falar e escrever “corretamente”.

Existem, no entanto, outras gramáticas: além da normativa, há a descritiva e a internalizada, as quais tendem a ser desconsideradas no cotidiano das escolas. Segundo Sírio Possenti (1996), todas as três gramáticas se referem a um conjunto de regras: o falante deveria seguir a gramática normativa, segue a gramática descritiva e domina a gramática internalizada.

As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros da comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. [...]. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes. (1996, p.64)

A coexistência de várias gramáticas já é consenso na literatura e em documentos oficiais, devendo ser considerada no trabalho em sala de aula com língua portuguesa. Sem priorizar uma em detrimento da outra, o professor precisa ter em mente que o ensino da língua deve estar voltado para o uso, o qual é feito dela em situações reais do dia a dia.

No componente curricular *Literatura e Ensino*, sob a mediação do professor doutor Márcio Muniz, percebi o quanto a leitura de texto de caráter polissêmico é deixada de lado na escola. Admito minha responsabilidade, até então, em relação a esse negligenciamento. A leitura de textos dramáticos em sala de aula foi um dos pontos de destaque durante as aulas. A partir da concepção da leitura literária como prática social, criei, como trabalho final daquele componente curricular, uma sequência didática (SD) baseada no texto dramático “Sonho de uma noite de verão”, de William Shakespeare. Utilizei, para tanto, as reflexões suscitadas pelas discussões durante as aulas da disciplina Literatura e Ensino, bem como pelas leituras feitas durante esse período.

Apesar de os/as estudantes estarem envolvidos/as em atividades teatrais na escola, paradoxalmente, pouco se trabalha o texto dramático em sala de aula. Nesse sentido, minha proposta de atividade foi trabalhar o gênero textual drama, analisando estrutura e modo de composição. Ciente de que, para chegar à sala de aula, a obra literária passa por processos de escolarização, tentei controlar/limitar o grau de didatização para que não fossem “mais moralizantes e educativas que provocadoras [...], mais pedagógicas que literárias” (SOUZA, GIROTTO e SILVA, 2012, p. 173). Não quero dizer com isso que os processos de escolarização são errados. Eles são inevitáveis. A questão envolve contemplá-los sem descaracterizar a obra, sem tirar o que há de mais genuíno do texto literário: seu poder de humanização. Evidentemente, esta disciplina me proporcionou uma oportunidade de olhar cuidadosamente para o meu fazer pedagógico em relação ao ensino da leitura literária nas aulas de língua portuguesa.

O componente curricular *Alfabetização e Letramento*, conduzido pelas professoras doutoras Raquel Neri Bezerra e Simone de Souza Assumpção,

oportunizou uma rotina intensa de leituras sobre alfabetização e, sobretudo, letramentos. Tais conhecimentos me ajudaram a entender melhor não apenas muitas das situações que vivo em sala de aula com estudantes, mas também meu próprio processo de formação ao longo da vida.

Um dos tópicos do componente dizia respeito ao modelo ideológico de letramento de Brian Street em oposição ao modelo autônomo, que considera o letramento dissociado da oralidade. O modelo autônomo predominou até a década de 1980 e tem Walter Ong como seu grande expoente. Como contraponto a essa visão, Street criou sua teoria, a que chamou de ideológica.

O modelo ideológico se refere às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Pude vivenciá-lo quando me vi desafiada a escrever um memorial, com relatos e reflexões sobre meus processos de alfabetização e letramentos na infância, como trabalho final do referido componente. Correlacionei, portanto, o modelo ideológico de letramentos de Street às minhas práticas sociais de uso da língua. Os estudos de Magda Soares (2017), Ângela Kleiman (2005, 2008), Rojane Rojo (2009) e Tfouni (2010) somaram-se às contribuições de Street (2014), dando base à minha escrita e ampliando o leque das discussões.

O Memorial de formação é um gênero que requer cuidado para não se tornar muito impessoal, nem técnico demais, a ponto de perder sua identidade e seu caráter reflexivo. Por isso, antes de iniciar a escrita do trabalho final do componente, debrucei-me nas leituras de Josso (2010) para buscar o ponto de equilíbrio necessário à referida escrita.

O aparato teórico acessado, as apresentações orais e escritas e as discussões com as professoras e colegas ao longo do semestre me modificaram. Todo esse conhecimento já está reverberando nas minhas práticas em sala de aula. Meu senso investigativo e reflexivo sobre *como, o quê, para quê e para quem* fazer está mais apurado. Isso não significa dizer, entretanto, que não haja mais espaço para avançar. Ao contrário: estou apenas no início de um novo caminhar.

Para além de todo conhecimento acadêmico acessado, outro resultado desta escrita memorialística, que julgo relevante, diz respeito ao olhar mais generoso e afetuoso que entendi que preciso cultivar em relação à minha própria história. Empreender essa viagem para o encontro comigo mesma levou-me à descoberta e à compreensão de que “viagem e viajante são apenas um” (Josso, 2002. p.43) e que ambos estão em constante transformação.

Em *Texto e Ensino*, componente curricular conduzido pela professora doutora Lavínia Matos, o estudo sobre as concepções de texto e gêneros textuais foram fundamentais para a organização do projeto desta pesquisa. Um dos textos que mais me impactou foi “A transformação do silêncio em linguagem e ação”, de Audre Lorde (1977). Após a leitura, ousei definir, de forma simplória, alguns “silêncios” como “ausência de texto”.

Lorde coloca que silenciemos por medo, por falta de coragem de dizer o que sentimos e pensamos e, “se esperarmos em silêncio que chegue coragem, o peso do silêncio vai nos afogar” (LORD, 1977). A partir dessa perspectiva, volto à minha definição inicial e me questiono se já não há, no silêncio dos meus alunos e minhas alunas, como aconteceu comigo no passado, textos diversos, esperando apenas a materialização por meio de palavras, imagens ou outras formas de expressão.

A centralidade dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa, discutida nas aulas de *Texto e Ensino*, visa à formação cidadã. Tendo em vista essa finalidade, o fazer pedagógico não deve ser descolado da realidade social dos estudantes, nem se esquivar das novas práticas de interação humana. O gênero *meme*, escolhido para ser explorado nesta proposta interventiva, representa, sem sombra de dúvida, uma dessas práticas. O trabalho da escola, segundo Rojo (2012, p. 29), “deve estar voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos [...] capazes de transformar os discursos e significações”.

A partir dessas reflexões, estou ciente de que a escola não dará conta de resolver todas as mazelas sociais que atingem meus alunos e minhas alunas das escolas públicas. Contudo, como professora e agora pesquisadora, preciso ajudá-los/as a enxergarem e a entenderem que seu cotidiano e seus corpos estão repletos de colonialidades e de violências simbólicas, que precisam ser desconstruídas e combatidas com política, social e discursivamente. Posso e devo empreender essas mudanças no “miudinho” da sala de aula, pois é a partir do espaço micro que chegamos ao macro.

As implicações do trabalho a que estou me propondo no PROFLETRAS vão muito além de levar um gênero novo à sala de aula de língua portuguesa, para a prática de leitura. Diz respeito à minha crença de que uma sociedade mais justa e menos violenta surgirá se a escola também fizer sua parte, promovendo a quebra do silêncio e oportunizando leituras que levem alunas e alunos a desenvolverem uma visão crítica do mundo e de si.

Dentre os textos lidos e discutidos durante as aulas do componente curricular *Linguagem, Práticas Sociais e Ensino*, ministrado pelo professor doutor Júlio Neves, os que mais me impactaram saíram do livro “Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa”, das autoras Viviane Ramalho e Viviane de Melo Resende (2011). A referida obra resgata noções da Análise de Discurso Crítica e apresenta, dentre outras questões, abordagens teóricas para os estudos críticos do discurso, propostas por Fairclough. Outra obra que também serviu como base para as nossas aulas foi “Análise de Discurso Crítica e Comunicação: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política [recurso eletrônico], organizada por Laert Magalhães (2019).

Confesso que tive dificuldade de apreender alguns conceitos apresentados no curso. Com o caminhar, durante as aulas reveladoras, as trocas com as colegas e as leituras feitas, comecei a despertar para o que, de fato, está envolvido na Análise do Discurso Crítica (ADC). Ideologia, hegemonia, poder e representações foram alguns dos conceitos abordados durante o curso. Embora todos estejam interligados quando se trata de analisar os discursos criticamente, ideologia foi o conceito que mais me custou entender.

De acordo com Fairclough, o sentido de ideologia está a serviço da manutenção ou da instauração de relações de dominação, isto é, a ideologia age como uma rede de significação que favorece a permanência de assimetrias entre sujeitos.

A minha proposta de intervenção desenvolvida no PROFLETRAS tem como objetivo geral refletir sobre as características que tornam o meme um gênero textual adequado para a prática crítica de leitura, por meio da ampliação do mundo textual do/a aluno/a. Nesse sentido, as contribuições da disciplina *Linguagem, Prática Social e Ensino* foram incorporadas ao projeto.

O componente curricular *Produção de Material Didático em Língua Portuguesa*, conduzido pela professora doutora Alba Valéria Tinoco Alves Silva, representou um divisor de águas para mim dentro do PROFLETRAS. Foi a partir deste curso que passei a ter um olhar mais apurado e teoricamente embasado sobre a questão da criação de material. Logo nas primeiras aulas, a professora nos apresenta o texto “Por que é difícil ensinar a ler e a escrever?”, do livro “No mundo da escrita” de Mary Kato (1998), precursora do termo “letramento” aqui no Brasil.

Ao falar sobre o êxito escolar, a autora destaca dois fatores determinantes: “o aprendiz e seus antecedentes e a natureza da tarefa na leitura e na escrita”. (Kato,

1998, p.135) e acrescenta um terceiro fator crucial no processo da aprendizagem ligado diretamente ao/a professor/a, declarando que são suas “atitudes e concepções, que determinam o tipo de sua intervenção escolar nesse processo” (p.135). Ela declara ainda que o/a professor/a pode ajudar o/a estudante a ampliar suas habilidades de leitura e escrita se tiver uma visão clara dos processos envolvidos, mediando esses processos com atividades bem planejadas.

A criação de materiais para as aulas sempre fez e ainda faz parte do meu dia a dia escolar como professora, mas confesso nunca ter tido um olhar mais cuidadoso e valoroso em relação a essa prática, a qual consumia meus finais de semana e dias de folga. O embasamento teórico, que hoje sei da importância, também nunca esteve no meu radar de atenção durante as produções. Tudo acontecia de forma intuitiva: eu detectava uma dificuldade de apreensão ou uma necessidade de consolidação de determinado conteúdo e passava rapidamente do pensamento à elaboração e/ou adaptação de atividades que envolvessem ativamente e que fossem significativas para meus/minhas alunos/as.

Essas criações iam desde a (re)elaboração de itens à criação de joguinhos que, na maioria das vezes, eram produzidos e/ou melhorados também com os estudantes a partir das suas ideias. Embora as intenções fossem as melhores possíveis, nem sempre essas atividades/jogos funcionavam a contento quando aplicados de fato. Esse aspecto, no entanto, era positivo: eu o via como uma chance de recriação e de aperfeiçoamento.

Outro ponto relevante da disciplina diz respeito à oportunidade de reflexão sobre o papel do jogo e da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem, não só de crianças, mas também - e fundamentalmente - de adolescentes e adultos. Discutimos as principais perspectivas teóricas que abordam o uso de jogos e brincadeiras na escola, bem como suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante, independentemente da sua faixa etária. Para Macedo (2007, p.15 *apud* LARISSY COTONHOTO, 2019)

[...] cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem.

Essa teoria foi comprovada nos momentos de entrega total da turma durante a realização de jogos propostos pela professora Alba Valéria. Apropriamo-nos do

conteúdo de forma lúdica e prazerosa. Destaco aqui os jogos “criação de conceito” e “derivação”, que movimentaram o grupo e corroboram a afirmação de Luna (2008, p. 15 *apud* COTONHOTO, 2019): “quando o sujeito se sente desafiado pela perturbação” no jogo e tem como valor superá-la, ele age com disciplina (atenção, concentração, persistência, respeito) com o intuito de vencer.

A partir da consciência de que o sucesso escolar passa também pelo acesso a material pedagógico de qualidade, construído a partir de um embasamento teórico consistente sem perder nunca de vista o seu destino, que é a sala de aula, alterei a rota inicialmente traçada e decidi dedicar o tempo do PROFLETRAS, o qual é muito curto dada a magnitude da proposta, à elaboração de material para o trabalho com os memes em aulas de língua portuguesa.

Em *Elaboração de Projetos*, componente curricular conduzido pela professora doutora Simone Assumpção, tivemos a oportunidade de amadurecer e refletir sobre o que pretendíamos produzir de conhecimento no PROFLETRAS. Tomamos ciência de aspectos burocráticos, que iam desde a estrutura do projeto, passando pelos documentos e ritos do comitê de ética até a qualificação e, finalmente, a defesa do que estávamos nos propondo.

Ao longo do curso, elaborei um anteprojeto de pesquisa, apresentado a uma banca no final do semestre. Minha proposta de trabalho foi apreciada pelo professor doutor Júlio Neves e pela professora doutora Mônica Menezes. As considerações de ambos foram muito valiosas. Particularmente, as contribuições do prof. Júlio elevaram o meu anteprojeto a outro patamar, auxiliando na reconfiguração da proposta.

Essa iniciativa de submeter os trabalhos, ainda embrionários, ao crivo de uma banca composta por professores e professoras de tão alto nível acadêmico despertou em mim o sentimento de que sou, sim, uma pesquisadora, e de que minha contribuição com a educação do meu país ao nível acadêmico é algo relevante e precisa ser divulgado.

As aulas do componente *Elaboração de Projetos* aconteceram no segundo semestre, conforme mencionado anteriormente, mas as escolhas dos projetos para orientação, por parte do corpo docente do PROFLETRAS, ocorreram no final do semestre anterior, a partir de um esboço das nossas intenções de pesquisa. A minha proposta de pesquisa ficou sob a orientação da professora doutora Alba Valéria Tinoco Alves Silva, autora de diversas publicações acadêmicas voltadas para o estudo do humor e também para a produção de material didático. Sendo um dos

desdobramentos da minha pesquisa a construção de um caderno didático-pedagógico, com atividades que apresentem situações para a prática crítica da leitura a partir de memes de Internet, nos quais o humor representa forte característica do gênero, a orientação para o trabalho de pesquisa não poderia estar em melhores mãos.

### 2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO: O BAIRRO, A ESCOLA, A SALA DE AULA

**Figura 3 -** Rua Lima e Silva no bairro da Liberdade



**Fonte:** <https://liberdadennossobairronossaidentidade.wordpress.com/>

Apresento essa figura porque é importante para entender melhor a proposta de um trabalho desta envergadura pressupõe a vivência em contextos nos quais a leitura crítica, o conceito de ideologia de Fairclough e a interculturalidade se misturem ao cotidiano, suscitando reflexões. Além disso, por entender que pertencer à comunidade, observar sua dinâmica e compreender a etnografia da escola em que atuo foram uns dos motivadores essenciais para propor este trabalho, o qual, muito antes de sua conclusão, já se traduz em ações do “chão da escola”, com meus alunos e minhas alunas.

Entendo ainda que é importante conhecer e valorizar o espaço escolar onde atuo para poder propor qualquer tipo de alteração para ele, educar o olhar para sair do “olhar de rotina” Ana Lúcia Silva Souza e Maria Nazaré de Lima (2019, p.165):

O olhar de rotina que se repete não nos permite ver a escola como ela é. Por isso, é preciso acionar dispositivos capazes de desvelar facetas das identidades dos sujeitos, de suas vivências cotidianas, das práticas sociais educativas em que se envolvem.

A história do bairro da Liberdade de Salvador, situado no alto de um planalto, remonta a 1820, quando combatentes que lutaram pela independência da Bahia marcharam vitoriosos pela Estrada das Boiadas, a qual, a partir de então, tornava-se a Estrada da Liberdade. Daí a origem do nome do bairro. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o bairro contabilizava 41.802 habitantes, o que já o configurava como um dos bairros mais populosos da capital baiana. A população da Liberdade é composta majoritariamente por pessoas de pele negra.

Devido ao comércio intenso e a existência de empresas de serviços de toda ordem, o bairro se tornou um subcentro da cidade, com agências bancárias, clínicas médicas, escolas, centros comerciais e um comércio de rua intenso, consolidado e bastante singular.

As manifestações religiosas e culturais são marcas fortes do bairro. Há várias igrejas católicas, como as tradicionais Igreja Cosme e Damião e a da Lapinha, e inúmeras outras igrejas protestantes, sem deixar de mencionar os terreiros de candomblé.

Além disso, a Associação Cultural Ilê Ayê é o mais famoso bloco afro de carnaval, responsável por diversos projetos sociais desenvolvidos na comunidade, está localizada no bairro da Liberdade.

**Figura 4** - Centro Cultural Ilê Ayê



Fonte: <https://liberdadennossobairronossaidentidade.wordpress.com/>

Como um bairro populoso e de crescimento desordenado, a Liberdade enfrenta vários problemas de infraestrutura e de violência ligada à criminalidade e ao tráfico de drogas. São questões que a escola não pode ignorar; afinal, muitas vezes o espaço escolar é a última trincheira para muitos e muitas estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social. É nesse contexto em que está inserido o Colégio Duque de Caxias: inaugurado em 1938, completa 85 anos de existência no ano de escrita desta dissertação e está localizado à Rua Lima e Silva, principal rua do bairro da Liberdade, em Salvador/BA.

**Figura 5** - Colégio Estadual Duque de Caxias



**Fonte:** Disponível em: <http://filosofiapibidufba.blogspot.com/p/duque-de-caxias.html>

No ano de 2023, o colégio conta com cerca de 130 professores e professoras, os quais dão aula a cerca de 4.000 estudantes regularmente matriculados nas diversas modalidades de ensino ofertadas pelo Colégio. Dentre elas, destaco o Ensino Médio regular, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Fundamental II.

Em termos de equipamentos e recursos materiais, eu diria que o colégio se encontra em uma situação privilegiada quando comparado à maioria dos colégios da rede. Todas as salas de aula possuem TV *smart*, caixa de som, quadro branco, carteiras suficientes e ventiladores. Há, também, *chromebooks* para uso dos estudantes, embora muito pouco utilizados devido à logística de deslocamento dos equipamentos e também devido ao acesso precário e/ou inexistente à internet, o que acaba limitando o uso desses equipamentos.

A maior dificuldade do Colégio, no período que compreende este estudo, diz respeito ao limitado número de funcionários de apoio e do administrativo. Não há bibliotecário/a, tampouco coordenadores/as pedagógicos/as em número suficiente para atender minimamente à demanda da unidade escolar.

O Colégio Duque de Caxias passou a ofertar Ensino Fundamental II recentemente, em 2021, para atender aos/às estudantes da escola estadual Getúlio Vargas, que ficava na vizinhança e foi extinta. Por conta do perfil de trabalho com alunos do Ensino Médio até então, o corpo docente responsável por esse nível de ensino ainda está na busca de uma identidade que acolha esses novos alunos e alunas, que estão em uma fase muito peculiar da vida: a transição entre a infância e a adolescência.

É neste colégio que sou professora de língua portuguesa, no turno vespertino. Meus/minhas alunos/as do Ensino Fundamental residem nas redondezas e vêm de diversas localidades do bairro da Liberdade, como Soledade, Lapinha, Sieiro, Japão, Curuzu, Queimadinho e Guarani. Em 2023, trabalho com as turmas do 8º Ano do Ensino Fundamental II. Em cada turma há cerca de 35 estudantes na faixa etária entre 13 e 15 anos. São, na sua maioria, negros e pardos e muitos apresentam desafios de ordem socioeconômica, o que inevitavelmente acaba afetando o desempenho em sala de aula. No geral, se relacionam bem entre si e comigo, não apresentando problemas disciplinares que não possam ser resolvidos em sala. Vale ressaltar que muitos desses estudantes, que estão no 8º ano do Ensino Fundamental II, não tiveram aula ou acesso a acompanhamento pedagógico nos anos de 2020 e 2021, em razão do período pandêmico. Ou seja, não cursaram o 5º ano do Ensino Fundamental I, tampouco o 6º ano do Ensino Fundamental II. Como consequência, apresentam lacunas consideráveis em relação à sua aprendizagem escolar.

Este estudo está sendo pensado para esses/essas alunos/as do 8º ano por serem, resguardando as individualidades, capazes de formular pensamentos mais abstratos, considerando e percebendo determinadas situações que lhes atravessam. Estão passando por transformações significativas: não são mais crianças dependentes, mas ainda não são adultos independentes. Isso reverbera em seu comportamento e postura. Estão em busca da própria identidade.

Característico da faixa etária, entre 13 e 15 anos, meus/minhas alunos/as do 8º ano resistem, muitas vezes, em revelar suas ideias e pontos de vista por considerarem a exposição de sua intimidade - por receio do constrangimento, ou por

medo de errar e de ficar desprestigiado diante de seus/suas colegas e da professora. Daí a relevância de ser construída uma atmosfera de afeto, cumplicidade, respeito mútuo e acolhimento em sala de aula, possibilitando que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Gosto muito de trabalhar com esses/essas estudantes do 8º ano. Sou firme quando preciso ser e deixo claro que alguns pontos são inegociáveis, mas consigo ter empatia e ser acolhedora com todos/as, especialmente com estudantes que vêm para a sala com demandas das mais variadas ordens e dos mais variados graus de complexidade. O que recebo de volta destes/as meninos/as, em forma de afeto e reconhecimento do meu trabalho, confirma a cada dia que este é o caminho de viver a educação.

### 3 JUSTAPOSIÇÃO NADA ANÔMALA

Meme é riso, leveza. Como falar disso em uma versão acadêmica?

Não apenas os/as estudantes se beneficiam desse gênero textual, eu também, como professora, viso aprender a fazer uso desse recurso em prol do desenvolvimento de conhecimentos que, nos moldes tradicionais, parecem cada vez mais “batidos” e de pouca assimilação.

Nesse sentido, é fundamental abordar, no espaço teórico deste memorial, conceitos amparados por estudiosos e estudiosas que constroem o caminho para atingir o meu objetivo.

O título desta seção faz referência à “justaposição anômala”, técnica usada em memes que consiste na combinação de elementos que, normalmente, não seriam associados um ao outro, por não terem conexão. *Leitura crítica, Educação multicultural* e a *Multimodalidade de textos* são temas convergentes, que se conectam em uma “justaposição nada anômala”, sobre os quais discorro nas próximas subseções.

#### 3.1 AFINAL, O QUE ENVOLVE ENSINAR LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA?

A leitura é uma prática que envolve aspectos sociais, culturais e históricos, e como tal vai muito além da decodificação do texto. As palavras, os sinais de pontuação, as imagens e os demais elementos gráficos presentes em um texto são importantes para a sua compreensão, mas não dão conta da totalidade do sentido: muito do que se consegue apreender de um texto está fora dele, faz parte do conhecimento prévio de mundo de cada indivíduo.

Sobre esse aspecto, Irandé Antunes (2003, p. 67) declara que um texto não seria viável se tudo estivesse explicitamente colocado. “O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito.”

Ainda sobre a concepção de leitura, Kleiman (2013, p.13) define leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” por meio da qual se coloca “em ação todos nossos sistemas de valores, crenças e atitudes que refletem o

grupo social em que se deu a sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”.

Assim, ler criticamente é participar do mundo de acordo com a cultura e a sociedade em que se vive, agindo e se relacionando com o mundo do outro (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva, o/a leitor/a passa a ser um/a produtor/a de sentido. Ao se deparar com um texto, ele/ela constrói experiências e sentidos e tem a chance de desenvolver novas maneiras de enxergar e atuar no mundo à sua volta.

Marcuschi (2008) explica ainda que ler um texto criticamente não faz parte do nosso DNA, tampouco é uma atividade que se adquire como outras tantas essenciais, como andar, falar e se alimentar. Precisa, portanto, ser orientada e exercitada. Nessa mesma direção, Leonardo Ripoll (2020) declara que ler criticamente exige um exercício constante de estar ciente do que está sendo comunicado e ao mesmo tempo criar um distanciamento que permita uma reflexão sobre a mensagem veiculada. De acordo com esse autor, a prática de ler criticamente envolve “se autoexaminar e entender que se está influenciado por crenças [...] e emoções”, que podem comprometer a leitura correta da informação, caindo em armadilhas cognitivas (RIPOLL, 2020, p.9)

A prática social da leitura é uma parte da prática da escrita e “implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na construção do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (Antunes, 2003, p. 88).

Segundo Antunes (2003, p.81), todo texto apresenta uma visão de mundo, uma crença. Reforça ideologias já consolidadas ou propõe novas. Ela, ao escrever sobre as implicações pedagógicas do ato de ler, defende a promoção de uma leitura crítica quando diz que “a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas”. Ou seja: nenhum texto é neutro.

Quando o/a leitor/a percebe as ideologias reforçadas nas entrelinhas do texto, o que é comunicado é confrontado e pode deixar de ser considerado senso comum, dando lugar a outras ideologias que melhor atendam suas expectativas e realidade.

Essa percepção só é desenvolvida a partir da capacidade de ler criticamente, percebendo significados individuais e coletivos para, somente então, assumir posturas mais assertivas. É o tipo de habilidade fundamental de se aprender em sala de aula.

Como professora que dá aulas para alunas/os advindos de um contexto de privações, dou-me conta do potencial transformador que a leitura possui. Afinal, em

muitos casos, a escola é o único agente que pode promover o encontro entre esses/essas estudantes e a leitura crítica, transformando-os/as em leitores e leitoras capazes de perceber os discursos presentes e as ideologias defendidas nos textos para manutenção de hegemonias.

A partir dessa percepção, podem questionar o *status quo*, o senso comum que não lhes contempla, para outra hegemonia começar a surgir e esses seres em formação possam construir e compreender textos cujo sentido lhes permita agir ativamente como protagonistas de suas próprias histórias de vida. Daí a necessidade de uma cultura de educação multicultural, sobre a qual discorro na sequência, para contemplar e valorizar todos e todas em suas singularidades.

### **3.2 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

A educação multicultural está vinculada a questões culturais da sociedade na qual está inserida. Este vínculo deve ser analisado levando em consideração a necessidade de se romper o caráter homogeneizador da escola, predominante ao longo da história.

Para Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira (2013, p. 15), a conscientização desse “caráter homogeneizador e monocultural” da escola emerge junto à necessidade de romper com essa estrutura, construindo práticas educativas que contemplem e valorizem as diferentes culturas presentes em todos os espaços - especialmente na sala de aula.

Essa autora e esse autor entendem o ambiente escolar como um lugar no qual as culturas se cruzam, ao mesmo tempo, de forma fluida e complexa, permeadas por situações tensas e conflituosas. Candau e Moreira, (2013, p.15.) diz ainda que

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A questão do multiculturalismo no Brasil apresenta uma configuração peculiar. As relações interétnicas fazem parte da formação de nossa identidade histórica desde a chegada dos europeus, dando início a processos históricos de dor e sofrimento através do aniquilamento físico ou da escravização. Os processos de anulação do

“outro” ainda hoje se dão quando constatamos a eliminação física de meninos e meninas negros, pobres e da periferia e, sobretudo, a eliminação desse “outro” em relação às representações no imaginário social. (CANDAU e MOREIRA (2013, p.17).

Em relação a esse debate, a autora e o autor provocam reflexões importantes a respeito da forma de construção sociocultural do sujeito, as negações e os silenciamentos, as convicções e integrações de valor a partir da cultura hegemônica.

O multiculturalismo é um termo polissêmico com diversas vertentes. Talvez esse aspecto seja um dos motivos da dificuldade de incorporar sua problemática nas práticas escolares. Nesse sentido, é necessário explicitar a concepção privilegiada neste trabalho, já que o multiculturalismo apresenta duas abordagens básicas: a descritiva e a propositiva.

A primeira se limita à compreensão e à descrição da realidade multicultural em cada contexto, enquanto a última defende o multiculturalismo como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU E MOREIRA, 2013, p.20). Trata-se, dentre outras questões, de construir estratégias pedagógicas na perspectiva de atuar para a mudança da dinâmica social.

A abordagem propositiva apresenta diferentes concepções, como o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. É nesta última concepção em que esta pesquisa se apoia, por propor

um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedade democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU E MOREIRA, 2013, p. 22)

A educação multicultural vai muito além da simples aceitação da diversidade cultural ou da tolerância ao diferente. Ela desafia, rejeita e combate o racismo e toda forma de discriminação na escola e na sociedade, afirmando o pluralismo refletido nos estudantes, nos professores e na comunidade. Usa a pedagogia crítica e focaliza o conhecimento, a reflexão e a ação como a base para mudanças sociais (BODE e NIETO, 2018).

Candau e Moreira (2013) destacam que multiculturalismo, em educação, exige ações politicamente comprometidas e um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação, impostas a grupos minoritários por grupos mais poderosos e historicamente privilegiados. Tais ações podem começar na sala da aula

a partir do trabalho com textos diversos, cujas possibilidades de composições são igualmente diversas.

A seguir, discorro sobre a multimodalidade dos textos e como o trabalho em sala pode ser uma ação para o exercício da leitura crítica e implementação de uma educação multicultural.

### **3.3 MULTIMODALIDADE DOS TEXTOS EM SALA DE AULA**

Um texto multimodal diz respeito à construção de seu significado a partir da combinação de dois ou mais modos de comunicação, que permitem a quem o lê o estabelecimento de relações entre esses modos para produzir sentido. Assim, o texto impresso composto apenas por palavras é, por si só, um texto multimodal, pois na sua constituição estão presentes, além dos elementos linguísticos, os gráficos, como tamanho, tipo e cor das fontes, as especificidades do papel, dentre outros elementos.

A ideia de que todo texto é multimodal é apresentada por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1998), segundo os quais “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos” (p. 186). Ou seja, nenhum texto é constituído única e exclusivamente pelo aspecto verbal. Mesmo aqueles que não apresentam outros recursos, como imagens e símbolos, são graficamente organizados de determinado modo e em um suporte definido.

Quando se fala em textos multimodais, é natural pensar em textos que apresentam semioses de sistemas diferentes, como elementos verbais, som e imagem, impressos ou digitais, presentes, por exemplo, em charges, memes ou anúncio publicitário. São textos que combinam diferentes modos de comunicação para transmitir uma mensagem ou contar uma história. São cada vez mais comuns na era digital, onde a tecnologia permite a criação de conteúdo que integra diversas formas de mídia.

O conceito de multimodalidade foi criado no final da década de 1990, a partir, principalmente, do trabalho de Michael Halliday (1978), que mudou a visão da linguagem, antes vista como um sistema linguístico estático, para um sistema semiótico social. Nos estudos de Halliday, o significado é construído a partir da interação entre três elementos principais: texto, contexto e usuários. Para Kress e Van Leeuwen (2001, p.20), a multimodalidade se refere ao

uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados - eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenados hierarquicamente.

Rajo (2012, p.19) explica que textos multimodais exigem multiletramentos, visto que são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar.”

Os termos multimodalidade e multiletramentos aparecem comumente juntos, mas não são interdependentes. Um texto multimodal pode - mas não é obrigado a - admitir uma abordagem de multiletramentos (RIBEIRO, 2021).

Em se tratando do meme, há uma estreita relação entre multimodalidade multiletramentos, uma vez que esse gênero decorre de novas práticas de leitura e de escrita, demandadas pelas inovações tecnológicas que estão, a todo tempo, ressignificando as relações sociais.

A construção de textos que circulam de diversas formas na sociedade se baseia em uma multiplicidade de modos, lançando luz à importância da leitura crítica desses textos para produzir sentido. “Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade” (RIBEIRO, 2021, p.32).

O meme é um gênero multimodal por excelência. É normalmente construído no formato peculiar ao gênero, que consiste em uma imagem, com texto geralmente sobreposto na parte superior e na parte inferior.

O potencial de significado do meme reside no propósito de expressar algo, que pode ser uma opinião ou emoção, cujo efeito é baseado em contextos sociais concretos e na presença de várias semioses, como o ângulo da imagem, as cores, a iluminação e as fontes brancas do texto com contorno preto, em fonte maiúscula e sem serifa, que transmitem a ideia de liberdade e de objetividade. Vários modos são articulados em um meme para cumprir com seu objetivo de comunicar e provocar o humor.

## 4 O HUMOR EM REDES

Nesta seção, além de discorrer brevemente sobre a origem do termo meme, estabeleço a concepção de meme adotada neste trabalho e para qual perspectiva de gênero ele se volta. Foi realizado também o levantamento de suas características e um aprofundamento acerca de um dos seus traços constitutivos: o humor.

A seção apresenta ainda a análise de memes encontrados em dois livros didáticos para saber como esse gênero textual foi abordado, o que já foi feito de profícuo e que lacunas existem para, a partir daí, propor atividades para compor o caderno didático pedagógico proposto neste trabalho.

### 4.1 O QUE É MEME, AFINAL?

Em relação à origem, a teoria mais difundida é que o termo meme foi primeiro cunhado por Richard Dawkins (1989) em seu livro “O gene egoísta”. De acordo com Dawkins, meme se refere ao que é transmitido de geração para geração por intermédio da cultura através do processo de replicação: melodias, ideias, “slogans”, modas do vestuário ou formas de construir arcos eram os memes de antigamente; ou seja, o que era considerado meme por Dawkins possuía relação com aspectos culturais.

Esse autor, que é biólogo evolutivo, faz uma analogia entre meme e gene, dizendo que ambos funcionam como replicadores, ou seja, criam cópias de si. Os genes replicam informações biológicas repassadas para gerações futuras, enquanto os memes replicam, sobretudo, ideias que podem levar a outros tipos de evoluções, como a que acontece nas culturas humanas. Essa característica proporciona a seleção natural dos memes, “de forma que as crenças mais bem aceitas, as ideias mais razoáveis, ou simplesmente aquelas que têm mais apelo entre as pessoas, são as que se disseminam com maior eficácia” (VIKTOR CHAGAS, 2020, p. 25).

Dawkins (2007) apresenta três características inerentes aos genes, que também se aplicam aos memes: longevidade, fecundidade e fidelidade. Assim como os genes, nem todos memes passíveis de replicação serão bem-sucedidos. Nesse sentido, para obter um grau elevado de sobrevivência, os memes devem possuir essas três características a seguir que lhes concedem o status de exitosos.

A longevidade diz respeito à capacidade de permanecer no tempo. A fecundidade é relativa ao potencial de difusão de um meme; ou seja, um alto grau de fecundidade não necessariamente implica um alto grau de longevidade. Dawkins (2007) menciona, inclusive, que há memes que atingem um sucesso brilhante em um curto período, espalhando-se de maneira veloz, porém não sobrevivem a longo prazo. Já a fidelidade é a capacidade de gerar réplicas com maior semelhança ao meme original. Segundo o autor (2007), os memes não são replicadores de alta fidelidade, visto que podem sofrer mutações e alterações indiscriminadamente.

Não é possível determinar com precisão quando determinados conteúdos de cunho humorístico que circulam na internet passam a ser reconhecidos como memes. Em algum momento dos anos 1990, tornou-se popular chamar de memes piadas, trocadilhos e outras formas de virais que ganhavam rapidamente alcance nos fóruns de discussão *online* e *newsgroup* (CHAGAS, 2020, p.32).

A terminologia passou por um longo processo de reapropriação até que assumisse a interpretação atual, cujas definições e categorizações seguem ainda subjetivas, dando margem a diversas abordagens. A área de comunicação social, por exemplo, designa como meme tudo que “viraliza”, sendo amplamente compartilhado na internet e que consiste em imagens, vídeos, frases, *hashtags* e afins (LARA, 2018).

Os memes se tornaram conhecidos na contemporaneidade devido à sua disseminação na internet e passaram a compor um largo campo de modelos com suas próprias regras e convenções. No Brasil acontece grande escalada e produção intensa de memes com finalidades diversas, que se espalham rapidamente, alcançando muita popularidade. Sua circulação acontece em ambientes virtuais, como *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook* e afins.

Diante disso, é importante explicar que neste trabalho, adoto a definição apresentada por Limor Shifman (2014), porque segundo ela, os memes são unidades criadas e transformadas por diferentes usuários, que compartilham semelhanças entre si. Essa estudiosa define memes de internet como:

a) um grupo de itens digitais que compartilham características comuns de conteúdo, forma e/ou postura; que (b) foram criados com consciência uns dos outros; e c) foram circulados, imitados, e/ou transformados por meio da Internet por muitos usuários (SHIFMAN, 2014, p. 41).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> T.A. de “(a) a group of digital items sharing common characteristics of content, form, and/or stance, which (b) were created with awareness of each other, and (c) were circulated, imitated, and/or transformed via the Internet by many users.”

Nessa definição, Shifman apresenta três dimensões de itens culturais que as pessoas podem potencialmente imitar: conteúdo, forma e postura. O *conteúdo* se refere às ideias e ideologias de um texto específico; a *forma* diz respeito à “encarnação” física da mensagem, percebida pelos sentidos; e a *postura* retrata como o emissor se coloca em relação ao texto, seus códigos linguísticos, os destinatários e outros falantes potenciais.

Nas palavras de Shifman (2014, p.40) “Quando recriam um texto, usuários podem decidir imitar uma certa postura que eles acham apelativas ou usar uma orientação discursiva totalmente diferente”. Para essa autora, os memes se difundem de pessoa para pessoa, mas modelam e refletem mentalidades sociais gerais.

O termo *meme de internet* é comumente aplicado para descrever a propagação de itens como imagens, vídeos, músicas e frases, com ou sem imagens, de pessoa para pessoa, via internet. Para a finalidade desta pesquisa, optei por utilizar exclusivamente memes verbo-imagéticos estáticos, cuja materialidade apresenta-se, comumente, em apenas um ou dois quadros.

Neste estudo, o meme é entendido como um gênero textual e tal compreensão parte da observação do meme nas interações sociais e da percepção de sua relativa estabilidade formal na internet. Essas ideias estão explicadas na subseção a seguir.

## **4.2 O MEME NA INTERNET: UM GÊNERO CAMBIANTE**

O meme é uma prática de linguagem que, como já foi mencionado, pode se manifestar de diversas formas, como por meio de textos verbais, verbo-imagéticos ou simplesmente imagéticos, de forma estática ou dinâmica, publicados na internet. Por conta desse leque de possibilidades de realização, há certa dificuldade e resistência em reconhecer o meme como um gênero.

Neste trabalho, eu entendo o meme de internet como como um texto que combina imagem e legenda em uma página na internet, a qual é remixada, compartilhada e tem como objetivo ser engraçado ou crítico sobre situações do dia a dia. Geralmente composto por uma fotografia, sobreposta por um texto verbal, podendo este estar localizado na parte superior e/ou inferior da imagem (Fig. 6).

**Figura 6** - Colagem de memes verbo-imagético



Fontes : <https://acesse.dev/Nq03H>; <https://acesse.dev/ryN9v>

A palavra “gênero” historicamente foi utilizada para se referir a categorias ou classificações utilizadas para agrupar diferentes tipos de obras literárias, cinematográficas, musicais, entre outras. As abordagens mais tradicionais de gênero foram pensadas décadas antes da criação da Internet e, por conta dessa realidade, é necessário repensar e reformular certos conceitos que já estavam supostamente consolidados que são provocados a participar de novas práticas de linguagens, como as demandadas pelo mundo virtual.

Neste trabalho, a palavra gênero é utilizada em sentido mais amplo, conforme a concepção do russo Mikhail Bakhtin (2009), referindo-se também aos textos não-literários, ou seja, aos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Nessa perspectiva, este estudo refere-se às formas específicas de manifestação do ser humano no processo de interação nos campos da comunicação humana (BAKHTIN, 2011). De acordo com o autor:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p.261-262; destaques no original).

A partir da definição bakhtiniana de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Paulo Ramos (2011, p.17) destrincha este conceito destacando e partindo de três palavras: *relativamente*, *estáveis* e *enunciados*. Iniciando pela última, o autor explica que os *enunciados* são diferentes de frases e envolvem “o momento em que a fala/escrita foi produzida, para quem foi direcionada, em que situação”. A recorrência sistemática a determinados elementos para produção de enunciados faz com que estes sejam *estáveis*; mas, por conta do constante processo de adaptação e mudanças pelo qual passam os gêneros, os enunciados se revelam *relativamente* estáveis.

Assim, a comunicação humana acontece só a partir de enunciados, que se materializam em gêneros. Eles acontecem nas mais variadas áreas de interação humana, não podem ser separadas da vida social, que é híbrida, flexível e não linear, o que explica a instabilidade dos enunciados, que estão ligados ao contexto e momento histórico e naturalmente vão se adaptando e modificando com o tempo. Ou seja, os gêneros são usados e reconhecidos pelos usuários de uma determinada língua e são passíveis de mudanças e transformações, uma vez que as maneiras de comunicação entre usuários/as dessa língua podem mudar, assim como a sociedade em geral.

Tratando especificamente sobre os memes verbo-imagéticos estáticos, estes possuem características estruturais e funcionais distintas que os diferenciam de outros gêneros de textos. Eles seguem convenções específicas em termos de formato, estilo e linguagem utilizada. Essas unidades digitais são tipos de ações comunicativas socialmente reconhecidas que “compartilham não apenas características estruturais e estilísticas, mas também temas, tópicos e público-alvo” (SHIFMAN, 2014, p. 99).

Dessa forma, o meme pode ser considerado um gênero textual no contexto da cultura digital e da comunicação online. Ele tem suas próprias normas e convenções, sendo reconhecido e compartilhado por uma ampla comunidade de usuários da

internet. Como já ressaltado acima, o conceito de gênero é dinâmico e pode evoluir ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças na comunicação e na cultura.

Isso posto, na subseção a seguir apresento uma breve discussão sobre os estudos que abordam a construção do humor e sua relação com a comicidade em memes.

### 4.3 DO QUE VOCÊ TÁ RINDO?

Uma das características principais do meme é seu objetivo de provocar humor. De acordo com Chagas (2020, p.32), “em algum momento dos anos 1990, tornou-se corriqueiro traduzir como memes piadas, trocadilhos e outras formas de virais” que circulavam pela internet.

Dentro do âmbito desta pesquisa, não se encontrou uma teoria unificada que explicasse de fato o humor em memes. Portanto, minha compreensão foi construída a partir de textos ligados ao humor que exploram outros gêneros igualmente curtos, como piadas, charges, cartuns e tiras, considerando, principalmente, Possenti (1988, 2018) e Ramos (2009, 2011).

Dentre todas essas leituras escolhi os elementos que julguei mais pertinentes para entender e explicar o humor em memes e desenvolver atividades nas oficinas didático-pedagógicas, como os *scripts* (RASKIN, 1995 *apud* RAMOS, 2011), o *exagero cômico* (PROPP, 1992) e os mecanismos responsáveis pelo humor (POSSENTI, 1988) para propor uma aproximação da leitura de memes a partir da leitura de cartuns e charges.

Com base nas reflexões de Arthur Koestler (1982), Alba Valéria Silva (2014, p.20) afirma que o prazer de ler textos que veiculam humor compara-se ao “prazer de decifrar um enigma, matar uma charada.” No caso do meme, é possível perceber o efeito de humor, visto que o leitor/produtor participa de um jogo de recriação em que descobre algo que lhe é familiar, o que o faz achar determinado meme engraçado.

As estratégias que podem provocar riso nas piadas são semelhantes às utilizadas nos memes. Uma dessas estratégias “é a presença de dois percursos narrativos paralelos, mas que, no final, inesperadamente, acabam por colidir.” (SILVA, 2012, p.2). De acordo com Koestler (1982, *apud* SILVA, 2012, p. 02), essa colisão se revela em termos de uma *bissociação*. Ou seja, a graça de uma piada acontece a partir da associação de duas ideias do senso comum diferentes e incompatíveis. “É o

curto-circuito inesperado dos dois contextos, desafiando as expectativas lógicas, que produz o efeito de humor.” (SILVA, 2012, p.03).

Vladimir Propp (1992) apresenta o exagero cômico e assevera que, para ser cômico, o exagero precisa “desnudar um defeito. Se não existe, o exagero já não se enquadra no domínio da comicidade (p.88). De acordo com esse autor, o exagero consiste em acentuar de maneira exorbitante características do elemento risível; opera de modo a ressaltar tanto especificidades quanto generalidades, em maior ou menor grau.

Ainda, segundo Propp (1992, p.173), só terá comicidade aquilo que é humano e que “o riso nasce da observação de alguns defeitos no mundo no qual o homem vive e atua”

O autor diz também que há duas condições para explicar a comicidade. A primeira diz respeito ao fato de que “quem ri tem algumas concepções do que considera justo, moral, correto”. A segunda condição decorre da observação de “que no mundo à nossa volta existe algo que contradiz esse sentido do certo que está em nós e não lhe corresponde”. Nesse sentido, para o autor, essas duas condições representam a contraposição base para o surgimento do humor.

A ideia de contraposição, assim como evidencia Silva (2012) e Propp (1992) está, de fato, na base de diversos estudos sobre humor. Raskin (1985 apud RAMOS, 2007) criou a Teoria Semântica do Humor baseada em Scripts (*Semantic Script Theory of Humor-SSTH*), conhecida como Teoria dos *Scripts*<sup>3</sup>, para ser aplicada na análise de piadas. A Teoria dos *Scripts* segue o mesmo princípio da contraposição. Uma piada, segundo essa teoria, apresenta dois *scripts* compatíveis com o texto e, em dado momento, acontece um choque e um gatilho é acionado, revelando a oposição dos dois *scripts*.

De acordo com Raskin (1985, apud RAMOS, 2011), a Teoria dos *Scripts* permite a percepção de um modo de comunicação *non-bona-fide* (não confiável), que pode se sobrepor ao *bona-fide* (confiável). Isto é, ao ter contato com um enunciado, a pessoa leitora/ouvinte começa a entendê-lo de uma maneira e termina entendendo-o

---

<sup>3</sup> De acordo com Raskin (1985, tradução nossa), script é uma grande penca de informações semânticas que rodeia a palavra ou é evocada por ela. O *script* é uma estrutura cognitiva internalizada por falantes nativos e representa uma pequena parte do mundo deste falante: “The script is a large chunk of semantic information surrounding the word or evoked by it. The script is a cognitive structure internalized by the native speaker and it represents the native speaker’s knowledge of a small part of the world”, 1985, p.6).

de outra, devido a estratégias linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas etc.), que funcionam como “gatilhos” para o trânsito de um *script* para outro. A piada, portanto, possui uma sequência própria, que passa, de acordo com Raskin (1985 apud RAMOS, 2011, p.43), pelas seguintes etapas:

- 1) troca do modo de comunicação *bona-fide* para o *non-bona-fide*;
- 2) o texto possui uma intenção de ser piada;
- 3) há dois *scripts* compatíveis com o texto;
- 4) ocorre uma relação de oposição entre os dois *scripts*;
- 5) um gatilho, óbvio ou implícito, evidencia a oposição de *scripts*.

A Teoria dos *scripts* foi revisada e ampliada por Raskin e Attardo (1991 apud RAMOS, 2007) para que pudesse ser aplicado a textos de humor que não fossem apenas piadas, contemplando também textos com mais de dois *scripts* e elementos não verbais. Assim, surge a *General Theory of Verbal Humor* (GVTH), que inclui elementos da narrativa, da pragmática e da linguística textual.

Possenti (1998) declara que as piadas são um bom exemplo para explicar os princípios da análise linguística. Também serve como um excelente argumento para diversas teses relacionadas à teoria do texto e do discurso. Ainda, segundo o autor, as piadas disponibilizam argumentos muito poderosos “para quem quer defender a hipótese de que o leitor é um elemento crucial no processo da leitura (p. 39).

Embora Possenti (1998) admita que as piadas geralmente acionam mais de um dispositivo simultaneamente para serem bem sucedidas, ele enumera alguns mecanismos responsáveis pela construção do humor em piadas, tais como: fonologia, morfologia, léxico, dêixis, sintaxe, pressuposição, inferência, conhecimento prévio, variação linguística e tradução. Explicarei o mecanismo que envolve o léxico, utilizando exemplo do autor: “Um conhecido especulador da bolsa, também banqueiro, caminhava com um amigo na principal avenida de Viena. Quando passaram por um café, disse: — Vamos entrar e tomar alguma coisa? Seu amigo o conteve: — Mas, Herr Hofrat, o lugar está cheio de gente!”

Esta piada ilustra a tese da ambiguidade de forma nítida, isto é, explícita “o equívoco que a linguagem pode produzir” (POSSENTI, 1998, p.37). Em relação à Teoria dos *Scripts*, há dois caminhos paralelos na piada acima que envolvem os dois sentidos da palavra “tomar” -beber ou apossar-se de algo. No início da piada o/a

leitor/a ou ouvinte tem um entendimento, mas a última fala de um dos personagens provoca uma colisão e outro *script* surge, dando sentido a piada.

Ainda, como explica Possenti (1998, p. 31), esse texto veicula seu discurso indiretamente, à medida que, de alguma maneira, significa ‘os banqueiros são ladrões’. Sobre esse aspecto, o autor destaca que as piadas são um material muito interessante porque, dentre outras razões, são quase sempre uma forma de manifestar “um discurso proibido, subterrâneo, não oficial”, que dificilmente se manifestaria de outras maneiras.

Muitos dos mecanismos linguísticos apresentados por Possenti (2008) podem ser empregados para entender o humor dos memes. Entretanto, nem sempre será possível reconhecer uma palavra ou expressão responsável pela construção do humor, tal como apresentado por Possenti, uma vez que o meme comumente associa elementos verbais e não-verbais e, muitas vezes, o gatilho que desencadeia o humor é acionado por uma imagem.

Michele Knobel e Colin Lankshear (2020, p. 99) dizem que o humor em memes vai “de peculiar e inusitado, ao humor escatológico, ao bizarro, às paródias e à ironia mais ácida”. Segundo as autoras, essa configuração de brincadeira, vista em uma grande parte dos memes de internet, perpassa experiências e práticas da cultura popular compartilhadas.

O humor, como já demonstrado aqui, é inerente ao meme, assim como a intertextualidade. A seguir, trato da intertextualidade no meme, estabeleço uma breve comparação com outros gêneros igualmente curtos para elencar as semelhanças e diferenças e apresento um quadro com onze características constitutivas do meme, a partir da análise de 40 textos que circulam e/ou circularam pelas redes sociais digitais.

#### **4.3.1 Características do meme**

Quando as pessoas são indagadas sobre as características dos memes, o humor é o primeiro elemento que vem à tona. A construção do humor em memes, entretanto, está intimamente atrelada a intertextualidade, que é outro traço marcante do gênero.

Em um texto, diversas vozes se fazem presentes, dialogam. Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 15) pontuam que todo texto evidencia uma forte ligação entre seu interior e seu exterior. “Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o

predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”. Ou seja, a intertextualidade é a participação de um ou vários textos na criação de novos textos.

O meme é um gênero textual que tem em sua composição diferentes linguagens que se atravessam e se completam, produzindo novas informações. Os textos que dialogam na criação de um meme se ressignificam para serem compartilhados como uma nova unidade de informação. A intertextualidade faz parte da composição do meme, uma vez que carrega em si linguagens heterogêneas. Um enunciado, ao ser transformado em um meme, deixa de fazer parte da esfera individual de quem o produz, passa a ser contextualizado, ressignificado e compartilhado para gerar novos enunciados.

Portanto, ricos em intertextualidade, os memes exibem “referências cruzadas a uma série de eventos culturais populares, artefatos e prática” (KNOBEL E LANKSHEAR, 2020, p.104) e costumam se relacionar entre si de maneira complexa, criativa e, muitas vezes, surpreendente. Como já mencionado nesta seção, a intertextualidade é uma forma de diálogo entre diferentes textos que pode acontecer de diversas maneiras, por meio de referências diretas ou indiretas, alusões e referências implícitas.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) apresentam duas concepções de intertextualidade: a *stricto sensu* e a *lato sensu*. Essas duas concepções de intertextualidade determinarão o grau de explicitação e a natureza do intertexto utilizado na composição textual.

A intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando um intertexto que “faz parte da memória social de uma coletividade” (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 17) é inserido em um novo texto. Ou seja, a intertextualidade *stricto sensu* acontece quando um texto remete a outros textos com os quais possui algum tipo de ligação.

Em relação a concepção *lato sensu*, a intertextualidade é menos detectável, pois as “pistas” textuais são de campos diferentes. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012. p. 45, destaque das autoras), “as ligações que podem ser estabelecidas entre um texto e outro(s) texto(s) ocorrem não apenas com enunciados isolados, mas com modelos gerais e /ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos”. Mesmo que não seja reconhecido, o intertexto estará presente.

Neste trabalho, ambas as concepções estão sendo levadas em consideração, mas nas atividades das oficinas foi trabalhada a concepção da intertextualidade *stricto*

*sensu* por ser a mais recorrente nos memes verbo-imagéticos estáticos e por apresentarem mais possibilidades de análise dentro do processo de ensino e aprendizagem.

**Figura 7** - Meme e intertextualidade



**Fonte:** <https://makeameme.org/meme/no-foi-selecionado-3643dc239f>

Nesse caso, a parte verbal procura explicar o motivo da expressão triste e desconsolada da coruja. Além da expressão facial humana da ave, o que caracteriza o humor no meme está relacionado ao acionamento de outro texto, no caso, o livro/filme *Harry Potter*, representado no meme por dois elementos: a coruja *Edwiges*, fiel escudeira do protagonista e *Hogwarts*, escola de magia da saga.

Este é um exemplo de meme que, sem o conhecimento de outro texto, seu sentido não é alcançado plenamente. Assim, a imagem tanto pode intensificar a leitura do meme, quanto pode delimitar o seu sentido caso o leitor não se aproprie do seu contexto.

O meme apresenta semelhanças com outros gêneros, como a charge, o cartum e a tira, visto que se utiliza, igualmente, do humor, da economia de elementos e da combinação de imagem e palavras.

Em relação à construção de humor envolvendo elementos verbal e imagético no processo de leitura, Silva (2012) e Ramos (2011), pontuam que imagens e palavras

podem se combinar de diversas formas e apresentam cinco combinações, com base nos estudos de Scott McCloud (2005):

1. específica - pode ser de três formas; na específica de palavras, figuras ilustram, mas não acrescentam informação à parte verbal; na específica de imagem, são as palavras que não somam muito; no duo-específico, palavras e imagens passam a mesma informação;
2. aditiva - as palavras ampliam o significado da imagem;
3. paralelas - palavras e imagens seguem cursos diferentes;
4. montagem - as palavras são parte da imagem;
5. interdependente - seria a mais comum, segundo o autor; os dois códigos transmitem ideias que não poderiam ser expressas isoladamente. (MCCLOUD, 2005 apud RAMOS, 2011, P. 159).

Destas cinco, destaco duas combinações que também são constatadas em memes. A primeira, *específica de palavras*, diz respeito ao fato de que a imagem apenas ilustra, mas não acrescenta informação ao verbal; e a segunda, *interdependente*, se refere a interdependência entre esses dois elementos, isto é, o verbal e o visual são igualmente fundamentais para que o humor aconteça.

Ao comparar o meme com a charge e o cartum, por exemplo, é possível perceber vários pontos de convergência: os três buscam provocar risos ou reflexão por meio de situações engraçadas, comentários sarcásticos ou críticas sociais; frequentemente referem-se a eventos, figuras públicas ou situações do dia a dia; utilizam comumente a junção de elementos imagéticos e elementos verbais; conseguem transmitir a mensagem de forma sintetizada, apostando na economia dos elementos utilizados para comunicar, trazendo, muitas vezes, apenas um quadrinho.

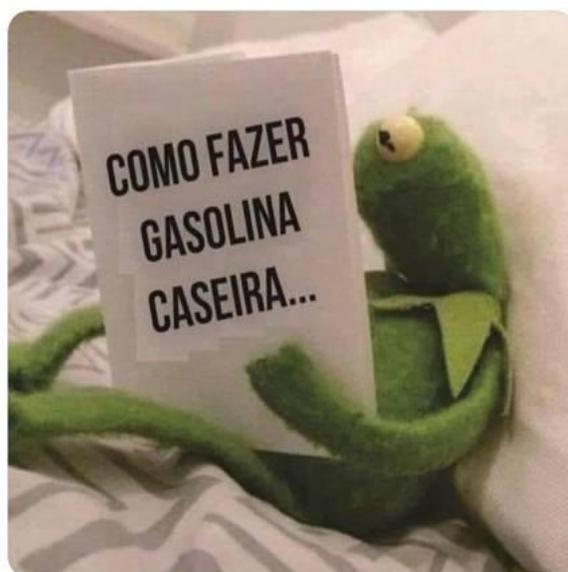
Por outro lado, apesar das semelhanças elencadas acima, é preciso destacar também o que distingue o meme da charge e do cartum: a charge e o cartum possuem autoria definida, ao contrário do meme, que geralmente não é possível identificar o/a autor/a; não há preocupação com a estética na produção do meme, cuidado verificado nos outros dois gêneros; o meme é um gênero ligado genuinamente à Internet e às redes sociais, enquanto a charge e o cartum têm como suporte jornais e revistas, mesmo sendo também encontrados amplamente na internet na atualidade.

**Figura 8** - Cartum sobre alta de preço no combustível



**Fonte:** <https://www.todoestudo.com.br/wp-content/uploads/2018/05/cartum.jpg>

**Figura 9** - Meme sobre alta de preço na gasolina



**Fonte:** <http://www.vaicairnaoab.com.br/tecnologia/2022/03/11/internautas-satirizam-aumento-do-combustivel-com-memes/>

As figuras 8 e 9 abordam o mesmo tema que é a alta nos preços da gasolina e ilustram o que foi trazido no parágrafo anterior em relação ao que aproxima e distingue esses dois gêneros textuais.

Para entender melhor o meme, criei um quadro com as principais características do gênero, usando o que aprendi com este estudo e minha experiência

como professora. Obtive, assim, três fontes de inspiração e de base específica para a criação do corpus de pesquisa que originou o quadro: um jogo físico de memes, intitulado “What do you meme?”, os memes levados para sala de aula por meus alunos e minhas alunas no ano de 2022 e o acervo do Museu dos Memes.

O jogo consiste em um conjunto de 435 cartas físicas-75 com imagens de memes populares e 360 frases aleatórias em inglês. A principal maneira de uso do jogo consiste em associar as imagens a textos verbais curtos. Determinada frase pode ser associada a diferentes imagens e vice-versa, retratando uma situação específica com elementos de humor e de cultura digital.

As imagens são de memes que viralizaram na internet nos Estados Unidos e no Brasil, o que não impede o uso do jogo junto a estudantes brasileiros nas aulas de língua portuguesa, visto que até hoje esses memes ainda circulam em redes sociais. Pesquisei 10 desses memes na Internet usando sites de busca, encontrando-os mixados e usados em diferentes situações.

**Figura 10** - Imagem do jogo “What do you meme?”



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Mesmo antes do meu ingresso na PROFLETRAS, eu já desenvolvia com meus alunos e minhas alunas atividades envolvendo memes nas aulas de Língua Portuguesa. As atividades partiam, na maioria das vezes, dos memes levados para aula pelos/pelas estudantes. Desse material trazido pelos/pelas estudantes, utilizei dez memes para análise.

Na visita virtual ao Museu dos Memes<sup>4</sup>, criado por Viktor Chagas, pude ter contato com um vasto acervo contendo os memes mais famosos - os viralizados na internet - além de artigos acadêmicos e estudos sobre o gênero. Selecionei mais dez memes, completando a coleção para o *corpus* de análise que resultou na construção deste quadro.

Ao analisar algumas cartas do jogo, os memes escolhidos por alunos e alunas e os memes encontrados no Museu, utilizando a base teórica que já havia selecionado e pesquisado, pude identificar padrões recorrentes e características marcantes presentes nos memes, que foram essenciais para a construção do quadro 1. As características elencadas a seguir se referem aos memes verbo-imagéticos estáticos, tendo em vista sua facilidade de aplicação em sala de aula, inclusive naquelas em que não houver acesso à internet ou dispositivos para conexão.

**Quadro 1** - Características dos memes

CARACTERÍSTICAS DO MEMES	
1. Repetição	São repetidos inúmeras vezes, seja de maneira idêntica ou com variações.
2. Variação	Embora possam ser replicados, tendem a mudar com o tempo e por diferentes usuários, dando origem a novas variações e adaptações.
3. Gênero curto	Utilizam a economia de elementos e a combinação de imagem e palavras.
4. Viralidade	Seu sucesso é calculado, em geral, por sua capacidade de se espalhar rapidamente pela internet, sendo compartilhado por muitos usuários em um curto espaço de tempo.
5. Autoria indefinida	Podem ser criados por qualquer pessoa e, por ser um texto de grande e rápida circulação, dificilmente é possível determinar a autoria.
6. Efemeridade	Abordam assuntos que costumam ser pontuais e efêmeros; não entram para o grande tempo. Em alguns casos, é possível demarcar periodicidade por um dos elementos textuais, como as imagens.

<sup>4</sup> O #MUSEUdeMEMES foi criado pela Universidade Federal Fluminense e consiste em um ciberespaço que envolve em seu acervo pesquisas e divulgação científica sobre o universo dos memes. Fonte: <http://www.museudememes.com.br/o-museu-de-memes>. Acesso 14 jun 2020.

7. Instantaneidade	Surgem a partir do assunto do dia quase que instantaneamente, por vezes chegando ao público nessa condição antes mesmo de a notícia ser de conhecimento geral.
8. Veículo	São encontrados e disseminados pelas redes sociais e aplicativos de mensagens.
9. Humor e Ironia	São criados, em sua maioria, para provocar reações de riso; por isso, são engraçados e irônicos.
10. Multimodalidade	Manifestam-se por meio de vários modos: imagens estáticas, textos curtos com narrador ou fala de personagens, tipo, tamanho e destaque da fonte tipográfica etc.
11. Intertextualidade	Referem-se geralmente a alguma situação que já aconteceu ou a outros textos, que podem ser outras peças da cultura popular ou mídia, incluindo filmes, programas de TV, música, arte, acontecimento político, entre outros.

**Fonte:** Criado pela pesquisadora (2023).

Reconhecendo o meme como um gênero multimodal consolidado e disseminado na cultura brasileira, especialmente entre crianças e adolescentes, é de se esperar que os livros didáticos abordem essa temática, direta ou indiretamente, de acordo com os objetivos dispostos na BNCC. Entretanto, a construção do quadro 1 abre lacunas importantes no que diz respeito à aderência do meme nesse recurso pedagógico, as quais necessitam de análise e de discussão. É o que proponho no próximo tópico.

#### **4.4 O MEME NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Nesta seção, analiso o tratamento dado ao meme em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, mostrando e discutindo como esse gênero multimodal é abordado nas respectivas obras e se, de fato, as propostas de estudo e os exercícios propostos estão contribuindo para o exercício da leitura crítica.

Com esse ensejo, selecionei os seguintes livros: o primeiro intitulado “Conexão e Uso”, do 6º ano, publicado em 2018 pela Editora Saraiva, escrito pelas autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; o segundo é “Tecendo Linguagens”, do 8º ano,

publicado também no ano de 2018 pela IBEP, escrito pelas autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo.

Dois livros de coleções diferentes, adotados por escolas de duas redes públicas, municipal e estadual, de ensino da Bahia, nas quais trabalho. Ambos foram aprovados no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>5</sup> de 2018 e estão elegíveis para uso nos anos letivos de 2020 a 2023. São, portanto, material atual.

O livro didático (LD) é, sabidamente, o principal recurso de ensino nas escolas, apresentando seleção de conteúdos e proposta de transposição didática. Para contemplar as novas formas de usos da língua, impulsionadas por conta dos avanços tecnológicos, o LD tem sido reinventado, na tentativa de contemplar os processos de renovação de uso da língua, atendendo, assim, às exigências de documentos normativos da educação brasileira, como a BNCC.

Nesse sentido, LDs renovados podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de novos gêneros, como o meme, desde que esses incentivem aos alunos e as alunas a pensarem sobre o gênero, tragam atividades que estimulem a reflexão sobre aquele objeto de conhecimento e apresentem situações didáticas que solicitem dos/as estudantes a análise, a discussão e a explicitação de seu conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, orienta o trabalho da língua portuguesa com as diferentes formas de compreensão ativa dos textos que circulam nas redes sociais, como o meme, por exemplo. Tendo em vista tal orientação e a fim de passar pelo crivo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as editoras de livros didáticos já trazem tais gêneros em suas coleções/obras.

Na verdade, no PNLD de 2018, ainda não havia a cobrança explícita de adequação dos materiais didáticos à BNCC, não constando nem menção à Base, uma vez que o documento normativo estava ainda em processo de homologação. Mesmo assim, as editoras se anteciparam e procuraram seguir as orientações do novo documento disponibilizando obras alinhadas à BNCC. Neste trabalho, a análise dos

---

<sup>5</sup> O programa nacional de livros didáticos (PNLD) tem como objetivo avaliar e disponibilizar livros didáticos, didáticos e literários, bem como outros materiais de apoio à prática educativa de forma sistemática, regular e gratuita para as escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, bem como para as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou beneficentes, sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público.

dois LDs tem o intuito de apontar o que já está sendo proposto para, a partir disso, sugerir outros caminhos e ampliar os já existentes, quando possível.

É importante salientar que, embora esses livros façam parte de coleções, compostas por 4 livros cada, referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, o gênero meme aparece apenas nos dois livros trazidos para análise.

Este fato por si só já é capaz de suscitar várias reflexões, pois o “não existir” memes na maioria dos livros das coleções revela escolhas que pautam a política/concepção defendida por editoras. No entanto, considerando a relação tempo/espaço deste estudo, não detenho o meu olhar sobre a ausência de memes em seis livros dos oito que totalizam as duas coleções.

Esta é a razão pela qual apresento livros de anos de ensino diferentes neste trabalho. Os LDs analisados são a versão do/a professor/a. O manual tem instruções para auxiliar os profissionais da educação e sugestões para tornar as aulas mais interessantes para professores/as e estudantes.

**Figura 11** - Colagem das capas dos livros didáticos analisados



**Fonte:** os livros didáticos Conexão e Uso e Tecendo Linguagem

O livro “Conexão e Uso” contém 8 unidades, cujas estruturas são semelhantes. Todas apresentam duas macro seções: Leitura 1 e Leitura 2. A unidade 3 é intitulada “De palavras e imagens faz-se a história” e traz as seguintes seções em Leitura 1:

“Antes de ler”, “Exploração do texto”, “Recursos expressivos”, ‘Cultura digital’ e “Reflexão sobre a língua”. Os memes aparecem na seção “Cultura digital”, que traz como título “O verbal e o visual na internet”.

Após breve contextualização e comparação com as histórias em quadrinhos, são apresentados três memes (Figura 10), retirados do site “gerarmemes.com.br”. Em seguida, na subseção “Você sabia?”, é apresentada uma definição do gênero, seguida por três perguntas.

Figura 12 - Atividades com memes do LD1



**Cultura digital** Pense nessa prática!

Não escreva no livro!

**O verbal e o visual na internet**

É comum encontrar na internet textos que, assim como as histórias em quadrinhos, associam as linguagens verbal e visual para interagir com o leitor, associando palavras com imagens para produzir efeitos de humor, ironia e/ou crítica.

Muitos desses textos, como os chamados **memes**, costumam “viralizar”, ou seja, se espalhar com velocidade nas redes, sendo mais difundidos do que aqueles compostos somente de informação verbal.






Imagens disponíveis em: <a href="http://www.gerarmemes.com.br/memes-recentes">www.gerarmemes.com.br/memes-recentes</a>. Acesso em: 12 out. 2018.

**Você sabia?**

**O que é meme?**

**Meme** é um conteúdo que associa a linguagem visual (foto, desenho, ícone, por exemplo) à linguagem textual (palavra, expressão, frase) para interagir com o leitor ou internauta. Geralmente é formado por pouca informação verbal atrelada a uma ou mais imagens estáticas e provoca o riso. Circula em meios digitais (redes sociais, aplicativos de celulares, etc.), sendo acessado e compartilhado rapidamente por muitos usuários.

1. Por que você acha que os memes viralizam mais facilmente na internet que os textos apenas verbais? *Resposta pessoal.*
2. Em sua opinião, qual é a vantagem de textos como esses viralizarem na internet? Há alguma desvantagem? *Comente. Resposta pessoal.*
3. Você se lembra de algum meme? Se sim, descreva-o para os colegas e o professor, contando do que ele tratava e quais eram as informações verbais e visuais que trazia. *Resposta pessoal.*

De acordo com o manual do/a professor/a, a atividade estaria contemplando as habilidades 05 (EF69LP05) e 08 (EF67LP08)<sup>6</sup>, que dizem respeito aos objetivos, respectivamente, de inferir e justificar o efeito de humor, ironia e crítica, além de identificar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas.

Ao examinar a proposta, percebe-se que os memes foram utilizados apenas para ilustrar a definição do termo. Não há uma atividade de análise, compreensão ou construção de sentido dos memes apresentados. Os assuntos de cada meme, bem como o humor presente nos três exemplares são, simplesmente, ignorados.

Em “Tecendo Linguagens”, a Unidade 3 do livro didático se chama “Educação é o caminho”. É composta pelos capítulos 5 e 6, intitulados “Educação como direito humano” e “Educação na era digital”, respectivamente. No capítulo 5, são apresentados gêneros diferentes para a prática da leitura: imagens, artigo de opinião, tirinha, resenha, declaração legal, regimento escolar, cartaz de campanha e memes, sendo este último o que interessa particularmente a esta análise. O capítulo 6 traz outros gêneros para o trabalho de leitura, como charges, gráficos e infográficos, artigos de divulgação científica e notícias. Curiosamente, o meme não aparece neste capítulo, embora traga como título “Educação na era digital”.

O livro possui 8 unidades, cuja estrutura se apresenta semelhante. O capítulo 5, no qual o meme é abordado, está organizado em torno das seguintes seções: “Para começo de conversa”, “Prática de leitura”, Reflexões sobre o uso da língua”, “Trocando ideias”, “Produção de texto”, “Conversa entre textos” e “Na trilha da oralidade”. O meme vem logo após a prática de leitura do “Regimento escolar”, que trata “Dos direitos do aluno”, “Dos deveres dos alunos” e das “Responsabilidades e Proibições dos alunos”, em seus artigos I, II e III. Após 6 páginas dedicadas à leitura e ao estudo do texto Regimento escolar, o meme aparece na seção “Conversa entre textos”, ocupando apenas uma página do referido capítulo (Figuras 11, 12 e 13).

---

<sup>6</sup> Referem-se aos códigos das habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental II. A saber: EF69LP05- inferir e justificar, em textos multissemióticos—tirinhas, charges, memes, gifs, etc. —, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc. e EF67LP08 -Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição), etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet, etc.

A abordagem do gênero é direta e se inicia com três perguntas sobre o gênero (Figura 11). As duas primeiras perguntas são genéricas sobre meme, oportunizando os/as estudantes expressarem suas ideias sobre o gênero. A terceira pergunta suscita uma reflexão mais apurada quando relaciona o riso a situações conflituosas na escola.

**Figura 13** - Atividade I sobre memes no LD2



### Meme

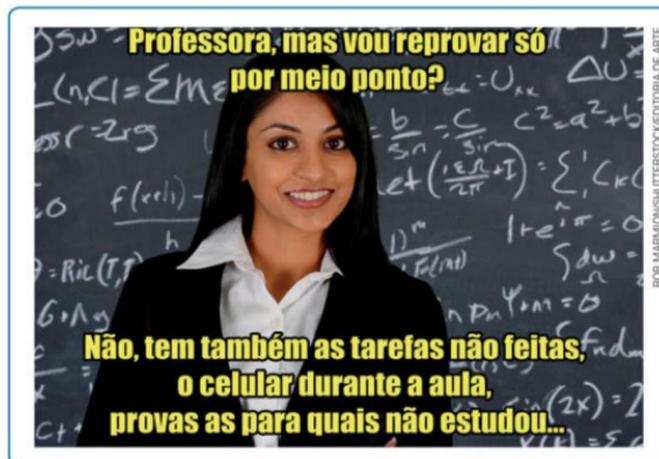
1. Você costuma ler, curtir, compartilhar e produzir memes? Conte aos colegas. *Resposta pessoal.*
2. Será que é possível rir de algo tão sério? Cite exemplos de acontecimentos sérios que se transformaram em meme? *Resposta pessoal.*
3. E sobre as situações conflituosas da escola, é possível rir com elas? Comente o que pensa sobre isso. *Resposta pessoal.*

**Fonte:** Livro “Tecendo Linguagens” do 8º Ano.

Logo em seguida, é apresentado o meme, composto por imagem e elementos verbais (Figura 12). A imagem é de uma mulher sorridente em primeiro plano, enquadrada da cintura para cima, de cabelos alinhados, usando blazer preto e blusa branca, tendo como pano de fundo um quadro negro tomado por cálculos e fórmulas. A parte verbal é composta por uma pergunta direcionada à professora, normalmente feita por alunos/as, na parte de cima do quadro. Na parte inferior, a resposta dada pela professora, que é quando acontece a quebra de expectativa e o sentido de humor é construído.

**Figura 14** - Atividade II sobre memes no LD2

4. Observe o meme a seguir.



- O que você vê na imagem? Qual é a relação entre a imagem e os elementos verbais do meme?  
O meme mostra a imagem de uma professora, a pergunta de um aluno e a resposta da professora. A imagem contextualiza o diálogo, pois mostra uma professora respondendo à pergunta de um aluno.
5. Leia as informações a seguir e responda às questões:

**Fonte:** Livro “Tecendo Linguagens” do 8º Ano

Apesar de a atividade chamar a atenção dos/as estudantes para a imagem, relacionando-a aos elementos verbais, o efeito de humor não é explorado, ficando apenas na superfície. A construção do humor de memes, muitas vezes, assim como na dos cartuns, charges e tiras cômicas, é semelhante à forma de construir o humor de piadas. Segundo Silva (2012, p. 02.), com base nas reflexões de Koestler (1982), um dos recursos para a construção do humor “é a presença de dois percursos narrativos paralelos, mas que, no final, inesperadamente, acabam por colidir”. Essa colisão é provocada por um desfecho inesperado, e aí o humor acontece.

Após a apresentação do meme, há uma caixa em destaque com um breve texto sobre a origem etimológica da palavra meme e a definição atual do termo. Em seguida, no exercício 5, são feitas quatro perguntas sobre os memes de maneira geral, destacando o humor como a principal característica, embora não se tenha explorado essa questão no meme apresentado na atividade. Na sequência, no exercício 6, há outro bloco de perguntas; agora, para relacionar o texto “Regimento escolar” ao meme da professora.

**Figura 15 - Atividade III sobre meme no LD2**

A palavra **meme** vem do grego, como redução de *mimesis*, e significa imitação. O meme se compõe de imagens, vídeos, frases ou sons em contexto humorístico, geralmente diferentes da versão original. Esse gênero multimidiático se espalha com muita rapidez pela internet, tornando-se viral.

Responda:

- a) Os memes têm indicação de autoria definida? Explique. *Geralmente não. Eles são criados e compartilhados muitas vezes sem indicação de autoria.*
  - b) Qual é o objetivo da produção de um meme sobre o contexto da sala de aula? *Satirizar as situações difíceis de sala de aula.*
  - c) O que pode provocar humor nesse meme? *Imaginar como a professora responderia a uma pergunta tão comum feita pelos alunos.*
  - d) Além de humor, que crítica é feita nesse meme? *A professora critica a falta de compromisso de alguns alunos com sua aprendizagem.*
6. Leia o regimento escolar, relacione-o com o meme e responda:
- a) O inciso II do artigo 14, no qual o aluno tem de estar preparado para as aulas e manter adequadamente todos os materiais de uso individual e coletivo. E o inciso IV do artigo 15, que trata de utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos, sem que seja de forma pedagógica.
    - a) Quais deveres e proibição previstos em incisos dos artigos 14 e 15 o aluno do meme não cumpriu? *os materiais de uso individual e coletivo. E o inciso IV do artigo 15, que trata de utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos, sem que seja de forma pedagógica.*
    - b) Qual é a consequência das ações dos alunos, segundo a professora do meme? Explique. *É a de ser reprovado naquela disciplina.*
    - c) O que ocorre em sua escola, geralmente, quando um aluno tem uma conduta como essa? Comente. *Resposta pessoal.*

172

**Fonte:** Livro “Tecendo Linguagens” do 8º Ano

Embora se perceba a artificialidade do meme trazido para a atividade, em virtude de uma tentativa de atrelá-lo ao texto anterior, é possível observar que o gênero meme é abordado diretamente. O conteúdo foi apresentado de forma clara e objetiva, conceituando o gênero e mencionando uma das suas principais características: o sentido de humor.

Percebe-se que as orientações do manual do/a professor/a contribuem para se alcançar os objetivos de aprendizagens explicitados. Entretanto, a proposta de atrelar um meme cuja característica de humor contrasta com o tom normativo e (porque não dizer) impositivo pode oferecer ao estudante uma impressão de que a escola vê no meme apenas a função que lhe convém: a de doutrinar comportamentos e modos de ação. A tentativa de humor no meme em questão não o aproxima daqueles que são veiculados na internet — e que atraem, justamente, pelo caráter informal e pela conexão cultural dos estudantes.

Com base nas observações acima, elaborei um quadro com critérios de análise das duas obras, considerando algumas características dos memes levantadas na seção anterior.

**Quadro 2** - Critérios para a análise da seção que trazem o meme

Em relação ao tratamento dado ao meme, o livro didático:	Livro 1			Livro 2		
	S	N	P	S	N	P
apresenta definição e características do gênero	✓			✓		
traz memes que viralizaram na internet?	✓				✓	
tem potencial de promover a leitura crítica?		✓				✓
explora a intertextualidade?		✓				✓
explora a construção de sentido de humor/ ironia?		✓			✓	
usa o gênero como “pretexto” para abordar outros assuntos?		✓		✓		
<b>S: sim; N: não; P: parcialmente</b>						

**Fonte:** a pesquisadora

A partir da análise dos dois LDs de língua portuguesa do Ensino Fundamental anos finais, ficou constatado que o meme é tratado como um gênero secundário, complementar. Isso deve-se ao grande número de material/conteúdo que o LD precisa fornecer, o que explica porque seus autores/autoras preferem não se aprofundar, deixando a desejar em relação à exploração do gênero. As abordagens não diferem, de modo geral, de um livro para outro. Alguns enfoques são mais pertinentes, outros menos, mas todos apresentam o meme de forma limitada, desconsiderando a riqueza e as possibilidades do gênero.

Apesar de ser mandatória a orientação para se trabalhar com gêneros digitais em aulas de língua portuguesa, os memes ainda são pouco tomados como objetos de ensino e aprendizagem nesses espaços. Há potencial para oferecer muito mais do que é apresentado nos LDs, não apenas em relação ao gênero em si, mas também para a compreensão de outros gêneros, contribuindo para a ampliação da competência leitora dos/das estudantes.

Considerando essa realidade foi que me predispus a elaborar oficinas didático-pedagógicas contendo propostas de leitura do gênero textual meme que estão apresentadas no capítulo 5. É importante salientar que não se trata de uma cartilha a ser seguida, e sim de algumas formas de usar esse gênero textual como objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p.39)

## 5 REPLICANDO CONHECIMENTO

Compartilho, nesta seção, minha “busca esperançosa”, de resultado(s) do conhecimento construído (ou em construção) ao longo desse curto período do PROFLETRAS. Para tanto, apresento a tessitura metodológica empregada na construção das oficinas e as cinco oficinas que compõem o caderno didático-pedagógico.

O título desta seção faz alusão à *replicação* dos memes, que ocorre quando as pessoas compartilham e disseminam seu conteúdo por meio de redes sociais, por exemplo. Tomo esse termo aqui para apresentar o fruto deste estudo: as oficinas didático-pedagógicas.

É importante explicar que essa proposta didática não é uma receita a ser seguida. Os/as professores/as tanto podem usá-la em suas aulas quanto podem criar as suas atividades com esse gênero textual com base nos estudos aqui desenvolvidos.

A mesma observação serve para os memes utilizados nas atividades das oficinas. Muitos deles foram escolhidos ao longo do trabalho e, por conta de características como efemeridade e instantaneidade, podem não fazer mais sentido quando forem utilizados em sala de aula.

A seguir discorro sobre a metodologia utilizada na criação das oficinas.

### 5.1 TESSITURA METODOLÓGICA DO CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A construção do caderno didático pedagógico visa demonstrar os potenciais pedagógicos dos memes em práticas de leituras para desenvolver a criticidade do que se lê. Entendo que essas práticas precisam estar conectadas a questões sociais. Pereira (2018, p. 133) defende a necessidade de uma proposta teórica que respalde uma pedagogia do texto multimodal que leve em consideração “as condições de produção, a aprendizagem situada (que garante o respeito à diversidade cultural), a multiplicidade de linguagem (e sua característica de multimodalidade)”. Sendo assim,

baseio a construção desse material na Teoria dos Multiletramentos (BILL COPE; MARY KALANTZI, 2008), cujos pilares são aderentes a este trabalho.

A Pedagogia dos Multiletramentos amplia a definição de alfabetização e letramento para incluir diversas práticas de comunicação presentes na sociedade contemporânea. Essa pedagogia enfatiza a importância de desenvolver habilidades para lidar com múltiplas linguagens, modos de representação e mídias, e valoriza a diversidade de práticas de comunicação e expressão cultural em diferentes contextos sociais.

A utilização de memes nas aulas de Língua Portuguesa pode ser uma forma lúdica e eficaz de aplicar a Pedagogia dos Multiletramentos para desenvolver a criticidade do que se lê. Os memes são uma parte significativa da cultura digital e, ao trabalhar com eles, é possível explorar diversas habilidades linguísticas e multimodais.

*A prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada* são as quatro abordagens de aplicação prática da Pedagogia dos Multiletramentos que permeiam todas as oficinas deste trabalho.

*A prática situada* é um dos quatro pilares da Teoria dos Multiletramentos, que diz respeito à imersão em experiências significativas a partir da experiência do/a estudante/a. Ao contrário de uma abordagem puramente teórica ou abstrata, a prática localizada tem como objetivo proporcionar aos/às estudantes/as oportunidades concretas de usar suas habilidades de leitura, escrita e compreensão de linguagens em ambientes práticos e reais. (COPE; KALANTZI, 2008). A qual dialoga com a máxima freiriana “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), revela que a base para a interpretação dos textos diz respeito à percepção e compreensão da realidade do nosso cotidiano, uma demonstração da importância da *prática situada*.

Isso significa trazer para a sala de aula materiais e situações que os/as alunos/as possam encontrar em suas vidas cotidianas, como *posts* em redes sociais, vídeos de YouTube, anúncios publicitários e memes acessados e compartilhados por eles/elas fora da sala de aula. Ou seja, a *prática situada* na teoria dos multiletramentos enfatiza a aprendizagem através da aplicação em situações autênticas, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado com a realidade dos/das estudantes.

E a *instrução explícita* é conduzida pelo/a professora/a por meio de orientações compreensíveis e diretas aos alunos sobre como utilizar e compreender diferentes

formas de linguagem, especialmente em um contexto digital e de múltiplas mídias (COPE; KALANTZI, 2008).

Este pilar da teoria dos multiletramentos envolve a explicitação dos diferentes aspectos envolvidos na compreensão e produção de diversas linguagens. Isso pode incluir o ensino de estratégias para interpretar visualmente um gráfico, analisar criticamente um anúncio publicitário, reconhecer a ironia em um meme ou identificar a mensagem subjacente em uma charge. (COPE; KALANTZI, 2008)

Esse autor e essa autora apresentam orientações claras e objetivas sobre como lidar com essas diferentes formas de comunicação. Os educadores podem ajudar os/as alunos/as a desenvolverem suas capacidades de leitura, escrita e análise crítica, tornando-os/as mais capazes e críticos em relação à grande variedade de linguagens com as quais interagem diariamente.

Cope e Kalantzi (2008) explicam, ainda, que o *enquadramento crítico* demanda que os estudantes tenham um certo distanciamento dos temas que estudam, a fim de ter uma visão crítica deles, considerando os contextos em que cada situação ou tópico se insere. Os significados devem ser construídos na prática, considerando os contextos histórico, social, cultural, político, ideológico, assim como os sistemas particulares de conhecimento e as práticas sociais.

A *prática transformada* pressupõe a transferência e a aplicação dos significados construídos em outros contextos ou diferentes situações culturais (NLG, 1996). É preciso sempre retornar ao começo, à *prática situada*, mas agora uma prática refletida. Na *prática transformada*, alunos/as e professores/as devem desenvolver formas de demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda, devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da *instrução explícita e do enquadramento crítico* em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. (COPE; KALANTZI, 2008).

A elaboração do material didático-metodológico está ancorada na Pedagogia dos Multiletramentos e no desenvolvimento de atividades que seguem o formato de oficinas pedagógicas porque elas proporcionam mais ações, mais “mão na massa” e possibilitando que professores/as e alunos se envolvam de maneira mais igualitária. E possibilita ouvir as vozes de todos os envolvidos. A abertura de espaços de aprendizagem que buscam a interação entre os participantes é característica

marcante da oficina pedagógica. Elaine Vieira e Lea Volquind (2002, p.11) entendem-na como

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salieta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

Essas oficinas pedagógicas proporcionam a construção do conhecimento por meio da relação ação-reflexão-ação, levando os/as alunos/as vivenciarem experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir (DO VALLE; ARRIADA, 2012). Segundo a autora e o autor, a oficina pedagógica é uma maneira de constituir conhecimento com destaque na ação, sem perder de vista a base teórica. É, ainda, espaço para construir coletivamente, além do saber, a interação entre realidades e experiências, sendo uma maneira de exercer os direitos humanos em um ambiente propício para tanto (CANDAU, 1999).

## 5.2 AS OFICINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Definir o percurso metodológico de um produto educacional, por mais esclarecedor que pareça, não garante a automática transformação do mesmo em realidade. Por isso, vi-me, em diversos momentos durante a pesquisa, diante da seguinte questão: como transpor toda a teoria descortinada ao longo das seções anteriores em atividades possíveis de serem desenvolvidas com sucesso em sala de aula, no intuito de ampliar a leitura crítica dos/das estudantes?

Como professora, sou impelida a me debruçar sobre essa realidade das novas práticas no uso da linguagem para repensar metodologias que permitam a inserção dos novos gêneros multimodais em sala de aula. Júlio Neves Pereira (2018, p.132) defende metodologias que deem conta da análise de novos textos que circulam amplamente na sociedade, e que a escolarização desses textos tenha o intuito de promover a formação de sujeitos críticos diante desses signos transformados”.

Após refletir e observar, em minha prática docente, o comportamento de estudantes cujo perfil é aderente à minha proposta de intervenção, iniciei a elaboração das oficinas que seguem. Vejo-as como reais possibilidades de respostas à pergunta que fiz a mim mesma, visto que estão sendo criadas com a intenção de conectar teoria

e prática, partindo da cultura de referência dos/das estudantes para ampliar a visão crítica de suas leituras.

As oficinas estão organizadas em quatro etapas, que são: Etapa 1 - *mobilizando os conhecimentos prévios*, Etapa 2 - *ampliando os conhecimentos*, Etapa 3 - *distanciamento crítico* e Etapa 4 - *ampliando as descobertas*. Essas etapas estão diretamente relacionadas aos quatro pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, quais sejam a *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e a *prática transformadas* respectivamente.

Importante ressaltar que essas etapas não são estanques nem acontecem isoladamente. Em muitos momentos do que estou propondo, essas etapas se entrecruzam e se complementam.

De acordo com a contextualização já realizada nas etapas anteriores deste texto, reitero que este trabalho tem sido pensado para os/as alunos/as do 8º ano, por se tratar de um público mais amadurecido e capaz de formular pensamentos abstratos.

A seguir apresento o Quadro 3 com as propostas das cinco Oficinas didático-pedagógicas, que contém as aprendizagens esperadas, habilidades da BNCC adaptadas aos objetivos do trabalho e os referenciais principais que servem de base para cada oficina.

**Quadro 3** - Proposta das oficinas pedagógicas

Oficina 1 - MEME: CONCEITO E ORIGEM	
Aprendizagens Esperadas	Meme: origem e características do gênero textual.
Habilidade da BNCC <sup>7</sup>	Tecer considerações e formular problematizações pertinentes em relação ao que é e como surgem os memes, em situação de rodas de conversa e apresentação oral. (Adaptação da habilidade EF89LP27 da BNCC pela pesquisadora).
Referenciais principais	Estudos sobre memes: Dawkins, 1976; Shifman, 2014; Knobel e Lankshear Knobel, 2020; Chagas, 2020.

<sup>7</sup> As habilidades do componente Língua Portuguesa da BNCC referenciadas neste trabalho estão sendo utilizadas com adaptações para o contexto das oficinas didático-pedagógicas propostas.

Oficina 2 - MEME, CONTEXTO E INTERTEXTUALIDADE	
Aprendizagens Esperadas	Meme e contexto: relação do meme com outros gêneros; os contextos de produção e de circulação dos memes; inferências necessárias à compreensão de alguns memes.
Habilidade da BNCC	Identificar, em textos de diferentes gêneros, o fato, situação ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas em memes. (Adaptação da Habilidade EF69LP03 da BNCC pela pesquisadora)
Referenciais principais	Multimodalidade: Kress e Van Leeuwen, 2001; Rojo, 2012; Pereira, 2018; Ribeiro, 2021; Multimodalidade aplicada ao humor e a quadrinhos (Ramos, 2009 e 2011; Silva, 2012); Intertextualidade (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012)
Oficina 3 - MEME E A CRIAÇÃO DO HUMOR	
Aprendizagens Esperadas	Elementos verbais e não verbais para a construção do humor em memes.
Habilidade da BNCC	Inferir e justificar em memes, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pela combinação de diferentes elementos, como uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc. (Adaptação da Habilidade EF69LP05A da BNCC pela pesquisadora)
Referenciais principais	Estudos sobre o humor (Possenti 1988, 2018) e (Ramos, 2009, 2011)
Oficina 4- MEME E O MULTICULTURALISMO	
Aprendizagens Esperadas	Leitura crítica de memes que contenham estereótipos preconceituosos, relacionados a questões de gênero, raça, origem geográfica ou a qualquer outro problema identificado; posicionamentos inclusivos e respeitosos.
Habilidades da BNCC	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em memes, reconhecendo nesses textos, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando o contexto social e histórico de sua produção.

	(Adaptação da habilidade EF69LP44 da BNCC pela pesquisadora)
Referenciais principais	Educação Multicultural (Candau e Moreira, 2013); Leitura Crítica (Antunes, 2003; Marcuschi, 2008)
<b>Oficina 5 - CRIAÇÃO DE MEMES MULTICULTURAIIS</b>	
Aprendizagens Esperadas	Produção de memes digitais cujos temas envolvam o combate a estereótipos e preconceitos, utilizando recursos do humor e fazendo referência a outros textos e/ou situações.
Habilidades da BNCC	Produzir memes escritos com imagem estática, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções e editando imagens, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Adaptação da habilidade EF69LP07 da BNCC pela pesquisadora)
Referenciais principais	Educação Multicultural (Candau e Moreira, 2013); Intertextualidade (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012) O humor em quadrinhos (Silva 2012) e (Ramos 2007, 2011)

**Fonte:** a pesquisadora

Por conta das características do gênero e da ligação direta do seu conteúdo temático com o cotidiano, muitos memes aqui expostos nas oficinas podem perder o sentido a depender de quando, onde e por quem serão trabalhados. Daí a necessidade de o/a professor/a , que decida usar esse material, fazer sua própria curadoria de memes estando atento/a ao caráter de efemeridade e instantaneidade do conteúdo temático do gênero, disponibilizando também, durante as oficinas, memes que abordem assuntos da atualidade e que façam parte do universo dos/as estudantes.

A seguir, apresento as cinco oficinas didático-pedagógicas.

### 5.2.1 Oficina 1 - Meme: conceito e origem

<b>Carga horária:</b> 2 aulas (100 minutos)
<b>Objetivos:</b> Demonstrar os conhecimentos prévios já adquiridos sobre os memes; apresentar seu (s) ponto de vistas sobre memes, (se gostam ou não) e o porquê; ampliar o repertório de informações conceituais e históricas sobre o tema abordado no meme em estudo.
<b>Desenvolvimento da Oficina</b>
<b>Etapa 1:</b> Mobilização de conhecimentos prévios
<p><b>Prática 1 - Sondagem do conhecimento</b></p> <p><b>Orientações para o/a professor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Solicite que os/as estudantes se organizem em grupos de três pessoas;</li> <li>● escreva no quadro ou entregue a cada grupo as perguntas a serem respondidas;</li> <li>● apresente os 8 memes disponibilizados para que os/as estudantes, em trios, respondam entre si às questões da atividade. Os memes podem ser projetados utilizando TV ou <i>Data show</i>, ou xerografados;</li> <li>● circule pelos grupos para escutar a discussão, mas evite fazer qualquer intervenção direta no decorrer da atividade, uma vez que essa etapa visa criar uma atmosfera sobre o assunto e sondar como os/as alunos/as interpretam esses textos.</li> </ul> <p><b>Orientações para os/as estudantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Forme pequenos grupos;</li> <li>● com base nos 8 memes disponibilizados, converse com seus/suas colegas respondendo às seguintes questões:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você conhece esses memes? Já curtiu/recebeu/compartilhou algum deles?</li> <li>2. Vocês sabem quando surgiram os memes?</li> <li>3. O que você entendeu de cada meme?</li> <li>4. Eles são engraçados ou não? Por quê?</li> <li>5. Quais poderiam ser os objetivos desses memes?</li> </ol> <p>Os memes de 1 a 8:</p>

1)



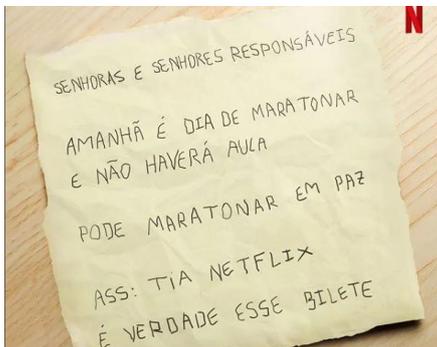
Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/ni-e-indo-pra-aula-na-segunda-sa-saindo-da-Wzcbj1Ta9?s=cl>

2)



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa>

3)



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/e-verdade-esse-bilete>

4)



Fonte:

<https://br.pinterest.com/pin/590253094903004346/>

5)

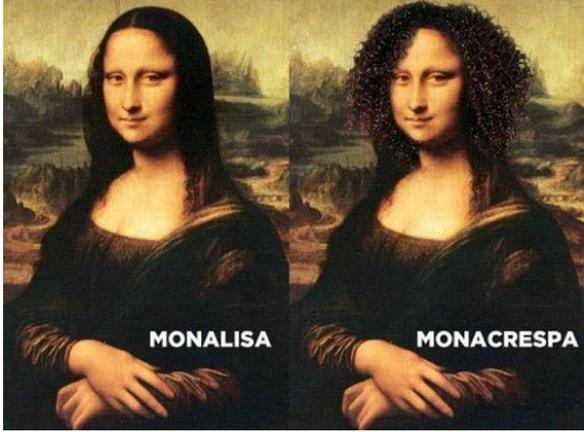
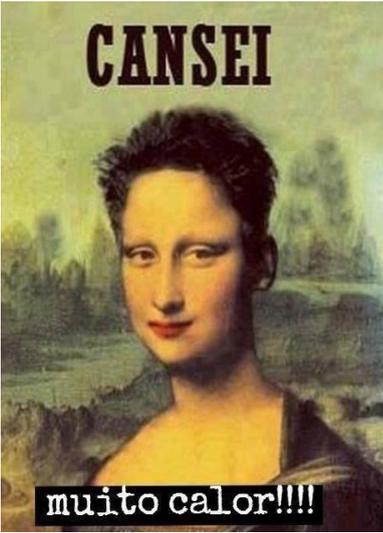


Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/skeptical-3rd-world-kid>

6)



Fonte: *Instagram* oficial do cantor e compositor Chico Buarque de Hollanda.

<p>7)</p>  <p>Fonte: Página da <i>Tia Monalisa</i> no facebook<sup>8</sup>.</p>	<p>8)</p>  <p>Fonte: Página do <i>Centro de Operações Rio</i> no Facebook<sup>9</sup></p>
<p><b>Etapa 2:</b> Expansão dos conhecimentos</p>	
<p><b>Prática 2 - Roda de conversa</b></p> <p><b>Orientações para o/a professor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medie a roda de conversa com os estudantes ainda em grupo, assegurando o turno de fala de cada participante e a escuta respeitosa por parte dos/das colegas;</li> <li>• faça uma pergunta por vez, dê chance a vários/as estudantes e participe também respondendo e dando sua opinião;</li> <li>• sistematize as respostas no quadro.</li> </ul> <p>A roda de conversa parte das seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gosta de memes?</li> <li>2. O que é um meme?</li> <li>3. Como surgiu o meme?</li> <li>4. Para que serve o meme?</li> <li>5. Quem produz os memes?</li> <li>6. Quem lê/posta/curte?</li> </ol>	

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.facebook.com/TiaMonalisa/?paipv=0&eav=AfZoR4EKq7s7kw4o0fDHW\\_uQ-5wyeuksqml\\_2UayUzbdbOqMKwFg\\_PeKIS6euTsZNoc&\\_rd\\_](https://www.facebook.com/TiaMonalisa/?paipv=0&eav=AfZoR4EKq7s7kw4o0fDHW_uQ-5wyeuksqml_2UayUzbdbOqMKwFg_PeKIS6euTsZNoc&_rd_). Acesso em: 24 set 2023.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.facebook.com/operacoesrio/photos/a.215669808456588/1329190020437889/?paipv=0&eav=AfYJNfi\\_ygYli6zLNBI9qFGxGFIDmijonZGifYnDaMSLixFzpsYGulVLfK3HgDQWAt9E&\\_rd\\_](https://www.facebook.com/operacoesrio/photos/a.215669808456588/1329190020437889/?paipv=0&eav=AfYJNfi_ygYli6zLNBI9qFGxGFIDmijonZGifYnDaMSLixFzpsYGulVLfK3HgDQWAt9E&_rd_). Acesso em: 24 set 2023.

**Orientações para os/as estudantes:**

- Ainda em grupos, você deve participar da roda de conversa mediada pelo/a professor/a, respondendo a questionamentos, fazendo outros e respeitando o turno de fala de seu/sua colega e do/a professor/a.

**Etapa 3: Distanciamento crítico****Prática 3 - Leitura de texto e associação****Orientações para o/a professor/a:**

- Solicite aos/às estudantes que leiam o texto em duplas ou trios e em seguida façam a atividade de associação dos memes da atividade da Etapa 1 com passagens do texto para exemplificação.
- após a associação, oriente cada grupo para escolher um/uma representante para socializar o que fizeram. Várias respostas serão possíveis.

**Orientações para os/as estudantes:**

- Em pequenos grupos, leia o texto “O que é meme?” ;
- use os memes apresentados na etapa 1 para exemplificar a parte do texto que lhe corresponde. Utilize a numeração correspondente a cada meme.

**O QUE É MEME?**

A origem da palavra meme é da década de 1970. O termo foi criado pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins, em 1976. A palavra foi citada no livro “O Gene Egoísta”, no qual, segundo o autor, representava uma nova forma de gene do cérebro que poderia se replicar para sobreviver.

A ideia do autor era relacionada aos processos de replicação e evolução cultural de ideias, propondo uma espécie de evolucionismo cultural. Em uma entrevista para o site Wired, Dawkins disse:

“O significado (do meme) não está distante do original. É qualquer coisa que se torna viral. Na introdução original da palavra 'meme' no último capítulo do livro O Gene Egoísta usei a metáfora de um vírus. Então, quando alguém diz que algo se tornou viral na internet, isso é exatamente o que um meme é, e parece que se a palavra se tornou apropriada para isso.”

De acordo com o YouPIX, o meme, como termo da internet propriamente, teria surgido, em 1998, no blog “Meme Pool”, criado por Joshua Schachter, em que os usuários compartilhavam links interessantes. Em 2000, Jonah Peretti criou o “Contagious Media Project” para fazer testes com informações virais entre as pessoas. Diversos usuários associaram a teoria de Richard Dawkins aos festivais virais e passaram a usar o termo “meme” para descrever tudo que se espalhava rapidamente pela internet. A viralização da mensagem é percebida ou medida pela recorrência de envios, comentários ou imitações pelas redes sociais, *blogs*, *websites*, etc.

O meme de internet é conhecido principalmente pelo formato que apresenta a combinação de imagens e frases humoradas. Como se pode ver nos exemplos.....

Muitas vezes, entretanto, apenas uma imagem ou vídeo, sem mensagem ou legenda, se torna um meme viral. Como se pode ver nos exemplos.....

Por outro lado, um texto por si só, como uma frase, uma mensagem, um trecho de livro, pode se tornar um meme, sem o apoio da imagem. Como se pode ver nos exemplos.....

Além disso, uma das principais características dos memes é sua possibilidade de transformação e adaptação. Um mesmo meme pode ganhar diversas versões, e algumas podem se tornar mais virais do que a versão original. Como se pode ver nos exemplos.....

Os memes compartilham mensagens, ideias, críticas, piadas sobre os mais variados assuntos: política, esportes, entretenimento, artes, pandemia, diferença e diversidade, instituições em geral (igreja, família, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, sofrimento. Além disso, memes falam sobre outros memes ou, até mesmo, sobre uma tolice pura e simples. Como se pode ver nos exemplos.....

Famosos e anônimos, humanos, animais e até vegetais possuem a mesma capacidade de “gerar memes”. Como se pode ver nos exemplos.....

E as situações também são diversas, podendo ser recentes ou não, como a imagem de uma personagem da novela *Senhora do Destino*, de 2003, da Rede Globo, que se tornou um meme uma década após sua exibição original. Como se pode ver nos exemplos.....

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm> . Acesso em 18 jan. 2023.Com adaptações

- Após a associação, escolha um/uma representante do seu grupo para socializar o que fizeram.

#### **Etapa 4:** Ampliando as descobertas

#### **Prática 4 -** Construção de mural

##### **Orientações para o/a professor/a:**

- Em uma folha de papel metro, escreva o título “Memes” e divida o papel com um pincel atômico em duas colunas. Escreva na primeira “*O que já sabia*” e na segunda, “*O que achei interessante*”;
- entregue a cada estudante dois *Post-its*, ou algo equivalente, e solicite que preencham escrevendo em um o que já sabia sobre memes e no outro o que achou interessante sobre o assunto;
- oriente-os/as a colocar seus *Post-its* na coluna adequada;
- solicite que dois/ duas estudantes leiam as informações do mural para a turma e pergunte se alguém gostaria de acrescentar outras informações;

- deixe o mural exposto na sala.

Caso haja acesso a *chromebooks* ou equipamentos afins com acesso à internet, é possível desenvolver essa atividade usando a ferramenta digital *Jamboard*, um quadro interativo do Google, que permite a edição colaborativa, concomitante e em tempo real.

#### **Orientações para os/as estudantes:**

- Preencha o mural “*Memes: o que já sabia e o que achei interessante*”, com base em seus conhecimentos sobre o assunto antes da oficina e depois;
- utilize *Post-its* ou outra ferramenta indicada por seu/sua professor/a;
- escolha dois/duas colegas da sala para ler o que foi produzido e acrescente outras informações que achar pertinentes.

#### **Materiais:**

- Opção 1: 8 memes impressos, textos xerografados, papel metro, *Post-its*, pincel atômico.
- Opção 2: 8 memes digitais, tv ou projetor de imagens, computadores e/ou *chromebooks* com acesso a Internet e a ferramenta *Jamboard*.

### **5.2.2 Oficina 2 - Meme, contexto e intertextualidade**

<b>Carga horária:</b> 3 aulas (150 minutos)
<b>Objetivos:</b> reconhecer o meme como resultante da relação com outros textos; identificar os contextos de produção e de circulação dos memes; inferir a situação e/ou acontecimento que deu origem a esses memes.
<b>Desenvolvimento da Oficina</b>
<b>Etapa 1:</b> Mobilização de conhecimentos prévios
<p><b>Prática 1 - Contexto dos memes</b></p> <p><b>Orientações para o/a professor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhe com os/as estudantes a informação de que gêneros textuais como piadas, tiras, charges, cartuns e memes, por serem estruturalmente curtos e por terem objetivo humorístico, não explicam a situação nem as personagens representadas. Eles partem do princípio de que o/a leitor/a já conhece a história e as personagens envolvidas e querem ressaltar o lado engraçado do</li> </ul>

acontecimento. Sua interpretação, por isso, depende do conhecimento de mundo que se tem. Isso inclui conhecimento de texto, de narrativas, de pessoas, celebridades, etc.

- peça para os/as estudantes se organizarem em pequenos grupos, máximo de 4 pessoas;
- em seguida, projete ou distribua os textos 1, 2 e 3 abaixo para eles/elas analisarem e dizerem a que situações e/ou outros textos se referem;
- solicite que um membro de cada grupo socialize suas conclusões sobre os três textos.

### Orientações para os/as estudantes:

- Leia os textos 1, 2 e 3 abaixo e diga a que situações e/ou outros textos eles se referem e que sentidos são construídos. Discuta com seu grupo;
- socialize com o resto da turma o seu entendimento.

#### Texto 1



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/voce-conhece-esse-meliante-lambi-todo-o-creme-do-bolo-mftYQkFC9?s=cl>

#### Texto 2



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/por-quevocê-esta-me-chamando-para-passear-com-um-shampoo-3wQ6Fb878?s=cl>

#### Texto 3



Fonte: <https://makeameme.org/meme/no-foi-selecionado-3643dc239f>

## Etapa 2: Expansão do conhecimento - Meme, contexto e intertextualidade

### Prática 2 - Leitura de textos de gêneros diferentes

#### Orientações para o/a professor/a:

- Compartilhe com os/as estudantes que gêneros textuais são historicamente situados e que acontecimentos históricos relevantes são matéria-prima, por exemplo, para textos jornalísticos, como crônicas, notícias, reportagens, documentários, mas também para textos humorísticos, piadas, charges, memes;
- na sequência, distribua para os/as estudantes os textos 3, 4 e 5 de gêneros diferentes (reportagem, charge e meme), mas que tratam do mesmo assunto para que eles/elas leiam, analisem e respondam às questões;
- para concluir a atividade, solicite que os/as estudantes socializem suas respostas com toda a turma e você deve fazer as intervenções necessárias para complementar as respostas.

#### Orientações para os/as estudantes:

- Leia os textos 4, 5 e 6 que seguem e responda às perguntas abaixo.
1. Quando foi publicado?
  2. Qual o objetivo?
  3. Quem é o autor?
  4. Quem lê ?
  5. Que tipo de informação está presente?
  6. Que elementos estão presentes: extensão, grifos, imagem?
  7. Que gênero textual é esse? crônica, reportagem, meme ou charge?
  8. A que acontecimento se refere?

#### Texto 4

### Brasil é massacrado pela Alemanha e sofre a maior goleada de sua história: 7 a 1

Seleção leva quatro gols em seis minutos no primeiro tempo e perde a chance de disputar o hexa



Torcedora se desespera com o vexame brasileiro no Mineirão. Foto: Alexandre Cassiano

Por Marco Grillo  
08/07/2014

RIO — O sonho do hexacampeonato se transformou na dor de uma derrota humilhante em apenas seis minutos. Na maior vergonha brasileira na história das

Copas, o Brasil foi atropelado pela Alemanha no Mineirão: 7 a 1. A seleção treinada por Joachim Löw dominou a partida e deixou evidente a sua superioridade entre os 23 e os 29 minutos do primeiro tempo, quando os quatro gols marcados transformaram o tímido 1 a 0 no estridente placar de 5 a 0. No segundo tempo, Schürrle marcou duas vezes e ampliou o vexame.

— Eu só queria poder dar uma alegria ao meu povo, à minha gente, que passa tanto sofrimento. Infelizmente, não consegui. Desculpe todo mundo, desculpe a todos os brasileiros. Só queria ver meu povo sorrir. Eles (alemães) foram muito melhores, se prepararam melhor. Fizeram quatro gols em seis minutos. É um dia de muita tristeza e muito aprendizado — disse David Luiz, chorando, ainda no gramado.

O goleiro Júlio César tentou encontrar palavras que o ajudassem a entender o que aconteceu em campo.

— Explicar o inexplicável é muito complicado. Temos que reconhecer o grande futebol alemão, que joga junto há seis anos. Até aqui, estava tudo muito lindo.

### **GOLEADA IMPIEDOSA**

Aos 23 minutos, Fernandinho errou uma antecipação, e a jogada alemã parou em Klose. Júlio César ainda defendeu, mas o atacante marcou no rebote. No minuto seguinte, Kroos bateu de fora da área: 3 a 0. Dois minutos depois, Fernandinho perdeu a bola na entrada da área: outro gol de Kroos. O Brasil não conseguia respirar, jogadores e torcedores estavam atônitos quando veio o quinto, de Khedira.

A Alemanha ainda marcou mais duas vezes no segundo tempo e ampliou o massacre: aos 24 e 34, Schürrle, que entrara no lugar de Klose, escancarou ainda mais a fragilidade brasileira. Aos 44, Oscar marcou, mas não diminuiu em nada a dor brasileira.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/esportes/copa-2014/brasil-massacrado-pela-alemanha-sofre-maior-goleada-de-sua-historia-7-1-13184941>. Acesso em 27 jul 2024. Com adaptações.

Texto 5



Fonte: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-15-07-1.883513>. Acesso em: 24 nov 2024.

Texto 6



Fonte: coletado pela pesquisadora em redes sociais

**Etapa 3:** Distanciamento crítico

**Prática 3 - A obra *Mona Lisa* e memes**

**Orientações para o/a professora/a:**

- Mostre a imagem da obra de arte *Mona Lisa* para a turma e pergunte se conhecem;
- deixe os alunos se manifestarem e vá complementando as informações a medida da necessidade. Certifique-se de que todos/todas saibam que se trata do quadro *Mona Lisa*, pintado pelo italiano Leonardo da Vinci entre os anos 1503

e 1506, que é uma das obras mais preciosas de toda a história da arte e que está atualmente exposta no Museu do Louvre, em Paris. Chame atenção também para elementos retratados na obra, como postura corporal, olhar, sorriso etc.;

- em seguida, apresente dois memes que usam a *Mona Lisa* de Da Vinci e pergunte se eles/elas sabiam que a imagem usada na construção desses memes é de uma obra de arte famosa e qual a importância de saber dessa informação para entender esses memes;
- permita que os/as alunos/as respondam livremente e conclua essa primeira parte da etapa.

#### **Orientações para os/as estudantes:**

- Responda se conhece a imagem apresentada pela professora e compartilhe o que você sabe sobre o assunto.



Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/06/28/mona-lisa-sera-deslocada-temporariamente-dentro-do-louvre-para-reforma-em-sala.ghtml> Acesso em 23 nov 2023

- Agora, observe os textos 7 e 8 apresentados pela professora e responda às perguntas.
  - a. O que você acha desses textos - engraçados, criativos?
  - b. Que assunto cada um aborda?
  - c. Você já sabia que a imagem usada nesses textos é de uma obra de arte famosa?
  - d. Qual a importância, pra você, em saber dessa informação para entender os memes? O texto fica mais interessante ou nada muda?

Texto 7

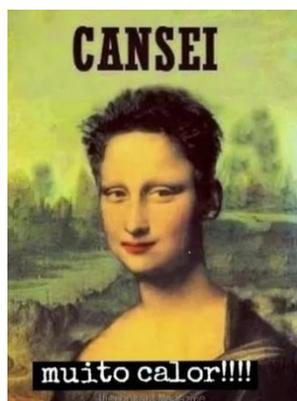
## A professora em...

fevereiro                      novembro



Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B4m1T-iAqL/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B4m1T-iAqL/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em 23 nov 2023.

Texto 8



Disponível em: <https://acesse.one/9Ubi9>. Acesso em: 23 nov 2023

### Prática 4 - A circunstância dos memes

#### Orientações para o/a professora/a:

- Peça para que os/as estudantes se organizem em pequenos grupos de 3 ou 4 pessoas;
- entregue a cada grupo os textos de 9 a 12, juntamente com cópias das 6 perguntas e solicite que discutam e respondam em grupo;
- explore ao máximo a questão de conhecimento de mundo dos/das estudantes durante essas atividades;
- caso eles/elas desconheçam a situação, acontecimento ou o outro texto que deu origem a esses memes, disponibilize cartões com breves explicações sobre;
- solicite que os/as estudantes comparem as leituras dos memes antes e depois das informações sobre os acontecimentos que deram origem aos memes.

### Orientações para os/as estudantes:

- Leia os textos de 9 a 12 abaixo e responda:
  1. Você já tinha visto esses memes?
  2. Qual assunto é tratado em cada um deles?
  3. Você achou engraçado? Por quê?
  4. Você sabe dizer a qual notícia, acontecimento ou outro texto cada um se refere? se sim, fale sobre;
  5. caso contrário, acesse o cartão que traz informações sobre.
  
- Agora, analise novamente os textos de 9 a 12, troque ideias com os/as colegas do seu grupo e responda:
  6. Saber o contexto que deu origem aos memes tornou a leitura mais interessante? Justifique. Escolha um membro do grupo para socializar a resposta com toda turma.

#### Texto 9



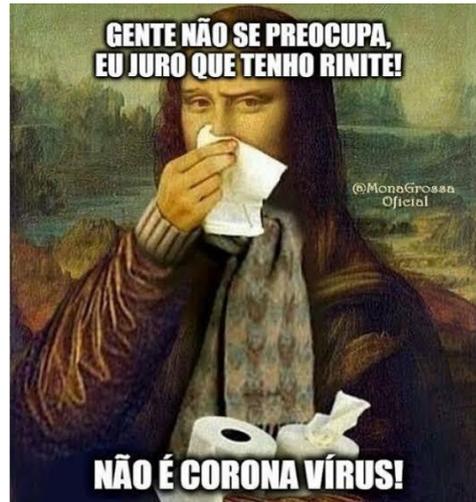
Disponível em: <https://acesse.dev/KEqPO>. Acesso em: 14 out 2023.

#### Texto 10



Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=711666996116575&set=a.394137841202827>.  
 Acesso em: 14 ago 2023.

Texto 11



Disponível em: <https://11nq.com/O7HZD>. Acesso em: 24 ago 2023.

Texto 12

**ElvisSincero** @ElvisSinceroSDV · 5h

Jequié, Bahia

Ensino fundamental / universidade



Disponível em: <https://static.blogdaresenhageral.com.br/wp-content/uploads/2017/05/mochilas.jpg?x67477>. Acesso em : 14 mai 2023.

## Cartões informativos:

### JORNAL ESTADO DE MINAS ELEIÇÕES 2022

29/09/2022 23:41 - atualizado 30/09/2022 01:37

#### Memes do debate da Globo: embate Soraya x Kelson viraliza

Os embates entre os candidatos à presidência Soraya Thronicke (União) e o Padre Kelson (PTB) no debate dos presidenciáveis da TV Globo, na noite desta quinta-feira (29/9), viralizaram nas redes sociais.

No primeiro embate, a senadora confundiu o nome do padre ao vivo. "Padre Kelson. Kelvin? Candidato padre", disse.

Em outro momento, Soraya chamou o concorrente de "padre de festa junina" e questionou se ele tinha medo de ir para o inferno.

Disponível em: <https://encr.pw/KEqPO>. Acesso em 24 jan 2024

### Na Bahia, prefeitura de Jequié distribui mochilas gigantes e vira piada

Por iG São Paulo

|09/05/2017 13:11- Atualizada às 09/05/2017 13:46



A Prefeitura de Jequié, na Bahia, se tornou um meme na internet depois de distribuir mochilas grandes demais aos alunos. São quase 18 mil estudantes na rede pública da cidade e o tamanho da mochila é o mesmo para a creche e para o ensino médio.

Disponível em: <https://11nq.com/JYHPL>. Acesso em 24 jan 2024.



*Everybody hates Chris* (2005-2009) é o nome original da famosa série de comédia dramática dos Estados Unidos que no Brasil teve a tradução literal *Todo mundo odeia o Chris*. A série gira em torno de Chris Rock, um adolescente que vive com os pais, irmão e irmã, enfrentando corriqueiramente os problemas do colégio onde estuda, já que ele é o único garoto negro. Seu pai, Julius, é conhecido por manter dois empregos e ser econômico ao extremo, fazendo de tudo para gastar nada ou o mínimo possível.

Disponível em: <https://observatoriodocinema.uol.com.br/streaming/paramount-plus/todo-mundo-odeia-o-chris-ganha-nova-serie-no-paramount/>. Acesso em: 25 jan 2024. Com adaptações.

## Etapa 4: Ampliando as descobertas

### Prática - 5 Pesquisa e exposição oral

#### Orientações para o/a professor/a:

- Solicite que os/as estudantes façam, em grupo, uma pesquisa em atividade extra classe sobre um assunto/notícia de seu interesse, que seja abordado em dois gêneros diferentes, sendo um deles o meme;
- em data previamente acordada, o grupo fará a exposição oral com suporte visual do seu trabalho com base nas perguntas da Etapa 2;
- disponibilize equipamento para projetar os textos;

- informe que os textos escolhidos devem passar previamente pelo seu conhecimento para assegurar que não sejam ofensivos para nenhum grupo social e não firam os direitos humanos;
- para a exposição oral, oriente os/as estudantes previamente sobre como realizar tal apresentação e quais critérios serão observados;
- disponibilize a ficha “Planejando minha exposição oral” e oriente o preenchimento;
- no dia da culminância da atividade, cada grupo deve escolher 1 ou dois membros para fazer a exposição.

#### **Orientações para os/as estudantes:**

- Em grupo, escolha um fato histórico, assunto ou notícia de seu interesse;
- pesquise 2 diferentes gêneros aludindo ao mesmo fato;
- um desses gêneros tem de ser meme;
- mostre os textos escolhidos para o/a professor/a previamente; eles não podem ser de cunho ofensivo ou desrespeitoso;
- analise os textos escolhidos com base nas perguntas da Etapa 2;
- após a pesquisa, planeje a exposição oral, preenchendo a ficha “Planejando minha exposição oral” com a orientação do/a professor/a, se necessário;
- escolha 1 ou 2 colegas do seu grupo para apresentar o trabalho oralmente para toda turma.

Ficha para o planejamento da exposição oral:

PLANEJANDO MINHA EXPOSIÇÃO ORAL	
1.	Como será sua saudação oral?
2.	Que apoio da fala usará?
3.	Que tom de voz você usará?
4.	Como vai controlar o tempo da exposição?
5.	Como será sua postura corporal durante a exposição?
6.	Como você vai fazer a introdução do tema?
7.	Quais perguntas da Etapa 2 você vai selecionar para guiar sua exposição?

8. Você vai apresentar os dois textos juntos ou separados? O que vai falar sobre cada um?
9. Qual a sua opinião sobre os textos?
10. Como pretende encerrar sua apresentação?
<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cópias de 12 textos ( 9 memes, 1 reportagem e 1 cartum);</li> <li>• cartões com perguntas;</li> <li>• cópia da imagem da obra <i>Mona Lisa</i>;</li> <li>• cópias de “cartões informativos”;</li> <li>• fichas de planejamento de exposição oral;</li> <li>• equipamentos para projeção de texto e imagem.</li> </ul>

### 5.2.3 Oficina 3 - Meme e criação do humor

<b>Carga horária:</b> 2 aulas (100 minutos)
<b>Objetivos:</b> reconhecer a importância da relação entre os elementos verbais e não verbais para a construção do humor em memes; perceber que os recursos de humor em memes são variados e podem ser compostos por diferentes combinações; produzir memes utilizando elementos para criar humor.
<b>Desenvolvimento da Oficina</b>
<b>Etapa 1:</b> Mobilização de conhecimentos prévios
<p><b>Prática 1 - Associação do verbal à imagem</b></p> <p><b>Orientações para o/a professor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espalhe várias imagens de memes pelas paredes da sala de aula sem a parte escrita;</li> <li>• divida a turma em dois grupos, “A” e “B”;</li> <li>• disponibilize para os/as estudantes do grupo ‘A’ legendas recortadas para tentar identificar a qual imagem nas paredes cada uma se refere;</li> <li>• oriente os/as alunos/as do grupo “B”, após a identificação realizada pelo primeiro grupo, observar o que foi feito e trocar a legenda de lugar, caso haja discordância;</li> </ul>

- o motivo da troca, se houver, será justificado pelos dois grupos na roda de conversa.
- após a formação dos memes verbo-imagéticos, você deve abrir a roda de conversa a partir das seguintes indagações:

1. Você considera esses textos engraçados? Se sim, o que provoca o humor na sua opinião?
2. Que relação você percebe entre os elementos verbais e os não verbais em cada meme? Eles são interdependentes, ou seja, um depende do outro para o humor acontecer?

### Orientações para os/as estudantes:

- Se você é do grupo “A”, pegue uma legenda dentre as disponibilizadas pelo/a professor/a e cole, indicando a qual das imagens espalhadas pela parede da sala se refere;
- se você é do grupo “B”, circule pela sala de aula analisando as indicações realizadas pelo 1º grupo e, caso discorde, pode mudar para o lugar que você achar mais conveniente;
- em caso de divergência e mudança, você deve explicar o porquê de sua escolha. Isso vale para membros dos dois grupos.
- participe da roda de conversa, respondendo às perguntas colocadas pelo/a professor/a , levantando outras e se posicionando em relação ao humor em memes.

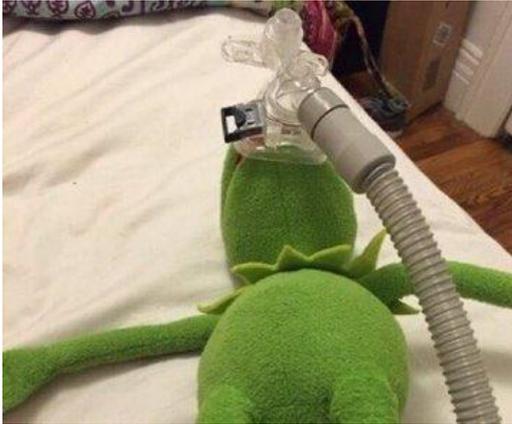
1.



2.



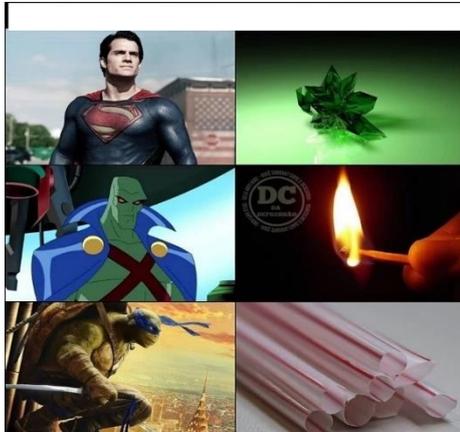
3.



4.



5.



6.



Elementos verbais para associar às imagens:

TU FAZ O QUE DA VIDA?	ANTES DO CAFÉ
ENCONTRE A PESSOA QUE ESTÁ DE FOLGA!	EM TEREZINA.
PERSONAGENS E SEUS PONTOS FRACOS	QUE TIPO DE ENTREGA?
DE CURRÍCULO.	"O POVO ESTÁ MORRENDO DE CALOR", ONDE ESTÁ O SUJEITO?
DEPOIS DO CAFÉ	TRABALHO COM ENTREGA.
O BRASILEIRO NESSE EXATO MOMENTO ESPERANDO A APURAÇÃO DA <a href="#">#Eleicao 2022</a>	

## Etapa 2: Expansão do conhecimento

### Prática 2 - Recursos de humor em memes

#### Orientações para o/a professor/a:

- Entregue aos/às estudantes o texto 1 para conhecer alguns recursos responsáveis pela criação de humor em memes;
- solicite que realizem a leitura individualmente;
- na sequência, oriente os/as estudantes a associarem os elementos de construção de humor descritos no texto 1 aos textos de 2 a 7;
- cheque as respostas com a turma e esclareça dúvidas que apareçam.

#### Orientações para os/as estudantes:

- Leia o texto 1;
- identifique os recursos de humor usados nos textos de 2 a 7 disponibilizados pelo/a professor/a. Pode haver mais de um recurso responsável pela criação de humor em cada texto;
- compartilhe com os/as colegas e com o/a professor/a suas respostas e impressões sobre o assunto.

#### Texto 1

#### Recursos de humor em memes

O humor em memes é variado e pode ser composto por uma combinação de diferentes elementos. Aqui estão alguns elementos que contribuem para o humor em um meme:

1. **Ironia e sarcasmo:** muitos memes usam ironia e sarcasmo para criar humor. Isso pode envolver uma contradição entre o que é dito e o que realmente é mostrado no texto. A ironia consiste em dizer o contrário do que se pretende; o sarcasmo é um tipo de ironia, na qual há a intenção de ofender, ou seja, é uma forma agressiva de crítica.
2. **Trocadilhos, jogos de palavras e ambiguidades:** o uso de trocadilhos, jogos de palavras e ambiguidades é comum em memes. Esses elementos se baseiam em palavras com mais de um significado ou na semelhança sonora entre palavras para criar humor.
3. **Exagero e absurdos:** alguns memes usam situações exageradas ou absurdas para criar humor. Isso pode envolver a distorção da realidade de uma maneira que chega a provocar o riso.
4. **Reações e expressões faciais:** O uso de expressões faciais tristes, engraçadas, assustadas ou até reações exageradas em imagens pode ser um gatilho para transmitir humor.
5. **Contraste inesperado:** a combinação de elementos que normalmente não são associados entre si pode criar humor. Isso pode ser feito através de colagens de imagens ou textos que contrastam de maneira inesperada.

(Organizado pela pesquisadora)

Os memes para esta etapa são os mesmos da etapa anterior. Aqui, com os elementos verbais.

Texto 2



Fonte:

<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2015/08/internautas-usam-memes-e-brincam-com-altas-temperaturas-de-teresina.html>

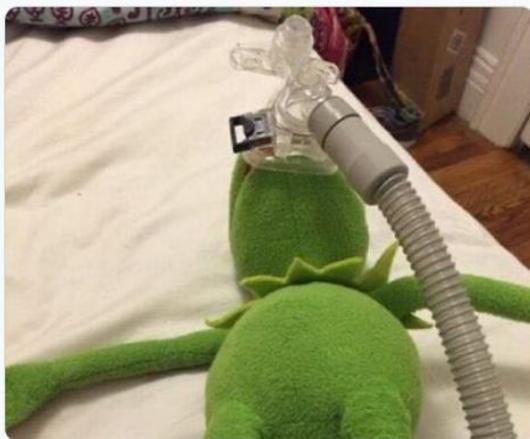
Texto 3



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/encontre-a-pessoa-i-que-esta-de-folga-i-BcdVBcMzA?s=cl>

Texto 4

O Brasileiro nesse exato momento esperando a apuração da #Eleicao2022



Fonte: <https://twitter.com/ojhonnysantos>

Texto 5



Fonte: Página do *Bode Gaiato* no Facebook<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Disponível em:

[https://www.facebook.com/BodeGaiato/photos/a.463935863669678/2033591206704128/?type=3&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/BodeGaiato/photos/a.463935863669678/2033591206704128/?type=3&locale=pt_BR). Acesso em 29 set 2023.

Texto 6



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/personagens-e-seus-pontos-fracos-Fs23AiGC7?s=cl>

Texto 7



Fonte: <https://maisdegato.com/memes-de-gatos/>

### Etapa 3: Distanciamento crítico

#### Prática 3 - Relação imagem e palavra

##### Orientações para o/a professor/a:

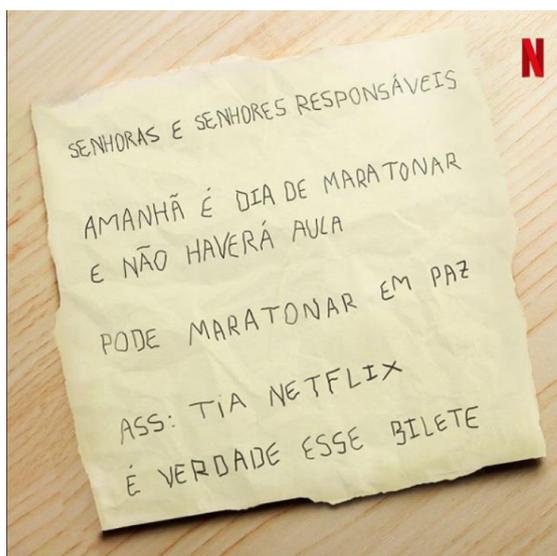
- Escreva no quadro as quatro relações abaixo, referentes aos elementos verbais e imagéticos na construção do humor dos memes:
  1. Imagem e fala de personagens
  2. Imagem e fala do narrador
  3. Imagem sem elemento verbal
  4. Elemento verbal sem imagem
- na sequência, disponibilize os textos de 8 a 13 e solicite que os/as estudantes identifiquem a relação entre imagem e palavras, de acordo com a numeração acima;
- cheque as respostas com a turma e esclareça eventuais dúvidas que surjam;
- em seguida, solicite que os/as estudantes respondam a duas perguntas, considerando apenas os textos compostos por imagem e palavras;
- confira e sistematize as respostas coletivamente.

##### Orientações para os/as estudantes:

- Analise a construção do humor nos memes apresentados e classifique-os de acordo com a relação entre imagem e palavras enumeradas pelo/a professor/a.

Texto 8

( )



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/e-verdade-esse-bilete>

Texto 9

( )



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/meme/959677-eu-esperando- virar-digital-influencer-e-ser>

Texto 10

( )



Fonte: Página do *Bode Gaiato* no Facebook

Texto 11

( )



Fonte: <https://humorchique.com.br/esqueceu-o-que-ia-falar-e-a-vida-lhe-dando-uma-segunda-chance/>

Texto 12

( )



Fonte: Página Legião Nerd no Facebook<sup>11</sup>

Texto 13

( )



Fonte:

<https://br.pinterest.com/pin/283375001532576112/>

- Considerando apenas os textos da questão anterior compostos por imagem e palavras, responda:
  - a. Em qual/quais o humor está apenas na parte verbal, ou seja, não depende da imagem para acontecer? Como você identificou essa configuração?
  - b. Em qual/quais o humor depende tanto da imagem quanto das palavras para acontecer? Como você percebeu esta relação?
  
- Agora, compartilhe com seus/suas colegas e o/a professor/a suas respostas e conclusões sobre a relação entre imagem e palavra na construção do humor em memes.

**Etapa 4:** Ampliando as descobertas

**Prática 4 - Criação de memes**

**Orientações para o/a professor/a:**

<sup>11</sup> Disponível em:

[https://www.facebook.com/LegiaoNerdBr/photos/a.206955359458167/1040506056103089/?type=3&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/LegiaoNerdBr/photos/a.206955359458167/1040506056103089/?type=3&locale=pt_BR). Acesso 16 set 2024

- Disponibilize para os/as alunos/as uma variedade de imagens tiradas de revistas e/ou que circulam pela internet; as imagens podem ser em duplicidade.
- entregue tiras de papel para a escrita das legendas;
- anuncie que o desafio é criar legendas aperfeiçoando o senso de humor e criatividade;
- incentive cada aluno/a compartilhar sua produção;
- promova uma enquete para a escolha dos 3 memes mais criativos e engraçados;
- se possível, com o auxílio da turma, exponha as produções nas áreas comuns da unidade escolar.

#### **Orientações para os/as estudantes:**

- Escolha 1 imagem dentre as disponibilizada pelo/a professor/a ou retiradas de revistas e a transforme em um meme, criando uma legenda;
- procure empregar algum/alguns recursos do humor estudados ou outros que você conheça;
- seja cuidadosa/a para não ser ofensivo/a com ninguém e respeitar os direitos das outras pessoas;
- compartilhe seu meme com seus/suas colegas e com o/a professora;
- vote no meme que você mais gostou;
- se possível, auxilie a expor as produções nas áreas externas do colégio.

#### **Materiais e recursos:**

- Memes verbo-imagéticos com a parte verbal descolada da imagem;
- parte verbal separada dos memes;
- cópias de 18 textos/memes;
- textos xerografados, fita crepe, tiras de papel;
- revistas para recorte

### **5.2.4 Oficina 4 - Meme e multiculturalismo**

**Carga horária:** 3 aulas (150 minutos)

**Objetivos:** identificar os estereótipos preconceituosos contido nos memes e refletir sobre alternativas mais inclusivas e respeitadas; discutir sobre valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em memes, reconhecendo formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando o contexto social e histórico de sua produção.

## Desenvolvimento da Oficina

### Etapa 1: Mobilização de conhecimentos prévios

#### **Prática 1** - Dinâmica do *quebra-cabeça*

#### **Orientações para o/a professor/a:**

- convide um grupo de quatro ou seis estudantes voluntários/as, sendo metade de cada sexo para executarem uma tarefa de montagem de um quebra-cabeça enquanto os/as demais colegas da turma apenas observam;
- deixe claro que não se trata de competição e que o grupo de voluntários/as deverá trabalhar colaborativamente visando montar um quebra-cabeça;
- construa o quebra-cabeça recortando a imagem disponibilizada em vários formatos de tamanhos diversos a seu critério;
- disponibilize o material e estabeleça um tempo máximo para execução;
- ao final da tarefa cumprida, entregue 2 bombons para cada menino e 1 bombom para cada menina como premiação;
- observe as reações da turma; espera-se que os/as estudantes se manifestem questionando a desigualdade em relação à premiação;
- nesse momento, inicie uma roda de conversa com toda a turma a partir da reflexão sobre como se sentiram ao receber recompensas diferentes pela execução da mesma tarefa;
- estimule os/as alunos/as e as alunas a opinarem sobre a distribuição desigual de renda entre homem e mulher, bem como em relação a outros tipos de desigualdade de gênero;
- em relação às questões da roda de conversa, dê o direcionamento a partir das percepções e colocações dos/das alunos/as.

Alguns tipos de questões para mediar a discussão:

1. Você gostou dessa atividade? Por quê?
2. O que você percebeu sobre a dinâmica dessa atividade?
3. Quais as atitudes que levou a você a chegar a esse pensamento?
4. Você acha que a premiação foi justa? Por quê?
5. Você acredita que situações parecidas acontecem no dia a dia da sociedade? Pode dar outros exemplos?
6. O que você faria para mudar essa situação?
7. E sobre o *quebra-cabeça* que foi montado, que texto é esse? Qual é o assunto abordado? Você gostou? Por quê?

#### **Orientações para os/as estudantes:**

- Participe da dinâmica proposta pelo/a professor/a e expresse sua opinião sobre a dinâmica.

Sugestão de imagem para a criação do *quebra-cabeça*:



Etapa 2: Expansão do conhecimento - Leitura de textos jornalísticos e publicitários

### Prática 2 - Leitura do texto 1: *Estereótipo*

#### Orientações para o/a professor/a:

- Entregue a cada estudante uma cópia do texto 1 para ler individualmente com objetivo de saber o que é estereótipo e alguns tipos;
- na sequência, promova a leitura compartilhada seguida de questionamentos para elucidar dúvidas e consolidar o entendimento do conceito.

#### Orientações para os/as estudantes:

- Leia o texto 1 silenciosamente para compreensão do que é e alguns tipos de estereótipos;
- depois, participe da leitura compartilhada e esclareça dúvidas.

Texto 1

### Estereótipo

Estereótipos são representações mentais socialmente construídas para categorizar as pessoas com etiquetas facilmente reconhecíveis.

Os estereótipos são fundamentais à vida social, porque facilitam a coesão dos grupos, mas também servem de base para atitudes preconceituosas dos seus membros e podem ser problemáticos.

A construção dos estereótipos envolve mecanismos do cérebro humano, processos de socialização e, atualmente, a comunicação massiva da mídia.

Há tanto pontos positivos quanto pontos negativos no estereótipo. De um ponto de vista psicológico, o ser humano depende do estereótipo para interagir com o mundo. Com esse mecanismo de simplificação cognitiva, o indivíduo formula uma percepção inicial do mundo e de seus elementos, o que é fundamental para ele tomar decisões.

Desacompanhado da reflexão crítica, o estereótipo sedimenta uma base sólida para a construção de preconceitos. E os preconceitos, por sua vez, são usados para justificar a discriminação e as atitudes em relação a grupos genéricos de pessoas como “os imigrantes”, “os indígenas”, “os pobres” ou “os franceses”. O estereótipo é a imagem padronizada e generalizada sobre algo ou alguém, proveniente do senso comum, que a sociedade constrói para classificar as pessoas ou os grupos sociais.

Existem muitos tipos de estereótipos, como estereótipo de **gênero**, estereótipo **religioso**, estereótipo **étnico ou racial**, estereótipo **etário**, estereótipo **capacitista** e estereótipo **socioeconômico**.

Veja a seguir alguns exemplos de estereótipos, os quais possuem a crença de que:

- “as mulheres são mais capazes de cuidar das pessoas” (**estereótipo de gênero**);
- “os quenianos são todos talentosos em corridas de rua” (**estereótipo étnico ou racial**);
- “os idosos não conseguem aprender coisas novas” (**estereótipo etário**);
- “as pessoas com deficiência são incapazes de fazer as coisas por si” (**estereótipo capacitista**).

MENDES, Rafael Pereira da Silva. "Estereótipo"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estereotipo.htm>. Acesso em 27 de agosto de 2023. Com adaptações.

### Prática 3 - Leitura do texto 2: *Para driblar a desigualdade de gênero*

#### Orientações para o/a professor/a:

- Solicite que os/as estudantes se organizem em grupos de 3 ou 4 pessoas;
- entregue uma cópia do texto 2 a cada estudante e solicite que associe os elementos verbais aos não verbais para compor o texto;
- pergunte a opinião dos/das estudantes sobre o assunto tratado no texto;

- conclua atividade com um membro de cada grupo apresentando as conclusões e opiniões sobre o texto.

### Orientações para os/as estudantes:

- Leia e associe os gráficos aos elementos verbais para compor o texto 2;
- apresente para seu grupo suas impressões e opiniões sobre o assunto abordado no texto;
- respeite o turno de fala de cada um/uma, escutando o que tem a dizer.

### Texto 2

## PARA DRIBLAR A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO FUTEBOL

Lara Machado, Pedro Tavares e Renata Buono

O avanço do futebol feminino não esconde desigualdades da Copa do Mundo feminina quando comparada à masculina, seja em audiência, seja em premiações. O campeonato feminino acontece na Austrália e na Nova Zelândia e hoje, dia 24, a Seleção Brasileira faz sua estreia contra o Panamá. Embora o total de prêmios em dinheiro da Copa do Mundo Feminina, distribuído entre as seleções, seja três vezes o valor de 2019 e 10 vezes o de 2015, ainda é consideravelmente menor do que o prêmio de US\$ 440 milhões (R\$ 2,3 bilhões) destinado às seleções masculinas da Copa do Mundo do Catar, no ano passado. O *=igualdades* desta semana ilustra as desigualdades de gênero que continuam em campo no futebol mundial.

(1)



(2)



(3)



A. Os ingressos da Copa do Mundo são disponibilizados para a compra do público geral em três categorias. A terceira, a mais barata, é normalmente o setor mais longe dos gramados. A discrepância entre os ingressos das finais de 2022 e 2023 para esse setor é de mais de 500 dólares americanos. No caso da Copa de 2022 teve ainda a categoria 4, um ingresso mais barato, apenas para residentes do Catar.

**B.** Dados da CBF apontam que 4,4% do total de jogadores profissionais do país eram mulheres. Considerando os números brutos, eram 598 jogadoras e 12.992 jogadores. A disparidade se estende para outras funções. O país tem 1672 homens treinadores e 57 mulheres no mesmo cargo – pouco mais de 3% do total. Já na arbitragem as mulheres somam 19% do total: são 123 árbitras e 536 homens.

**C.** Embora o prêmio em dinheiro da Copa do Mundo Feminina, cerca de 152 milhões de dólares, seja agora três vezes o valor de 2019, 50 milhões de dólares, e 10 vezes mais do que em 2015, 15 milhões, ainda é consideravelmente menor do que valor de 440 milhões de dólares destinados à premiação da Copa do Mundo masculina no Catar, no ano passado.

Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/para-driblar-desigualdade-de-genero/>. Acesso em: 14 ago 2024. Com adaptações.

#### **Prática 4 - Identificando estereótipos de gênero**

##### **Orientações para o/a professor/a:**

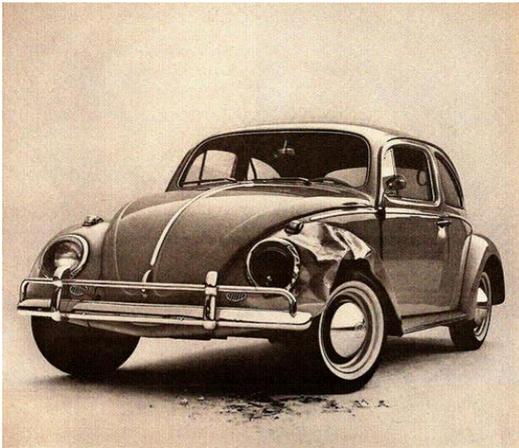
- Disponibilize cópias dos 4 anúncios publicitários para cada grupo (textos de 3 a 6);
- solicite que façam a leitura para identificar os estereótipos de gênero difundidos e/ou confrontados;
- conclua a atividade com um membro de cada grupo apresentando as conclusões e opiniões sobre os anúncios publicitários.

##### **Orientações para os/as estudantes:**

- Em grupo, analise os anúncios publicitários disponibilizados (textos de 3 a 6) e identifique os estereótipos difundidos e/ou confrontados;
- expresse sua opinião relacionando com as posições ocupadas pelas mulheres na atualidade e seu conhecimento de mundo.

Os anúncios publicitários:

## Texto 3



**Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir.  
Esta é uma das razões para você possuir um Volkswagen**

Caso sua mulher venha a bater em algo com o seu Volkswagen, isto não lhe custará muito.  
Peças VW são fáceis de trocar. E baratas.  
Um para-lama, sai fácil sem desmontar metade do carro. E um novo é instalado com apenas 10 parafusos. Por \$24,95, mais mão de obras.

E uma concessionária VW, sempre tem as peças que você está procurando.  
A maioria das peças VW são intercambiáveis também. Dentro e fora. Quer dizer que sua esposa não está limitada a amassar apenas o para-lama.  
Ela pode amassar o capô. Arranhar a porta. Ou soltar o para-choque.

Isso pode deixar você furioso, mas não vai deixar você pobre.  
Então quando sua esposa for fazer compras no Shopping em um Volkswagen, não se preocupe.  
Você pode facilmente trocar tudo o que usar para "trocar" o carro. Inclusive os freios.

*Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir. Esta é uma das razões para você possuir um Volkswagen. Caso sua mulher venha a bater em algo com o seu Volkswagen, isto não lhe custará muito. Peças VW são fáceis de trocar. E baratas. A maioria das peças são intercambiáveis. Quer dizer que sua esposa não está limitada a amassar apenas o para-lama. Ela pode amassar o capô. Arranhar a porta. Ou soltar o para-choque. Isso pode deixar você furioso, mas não vai deixar você pobre".*

Anúncio da Volkswagen nos anos 60.

Disponível em: <https://www.estadao.com.br/reclames-do-estadao/sua-mulher-vai-bater-o-fusca/>. Acesso em 27 set 2023

## Texto 4



**CHAMPION**  
garantido por **ISNARD**

Com uma escova, Champion Super  
BAIFA, LIXA, ESPALHA A CÉRA  
e LUSTRA. C\$ 2.590,00

**50,**  
DE ENTRADA

**CHAMPION DOMÉSTICA**  
Preferido pelos Donos de Casa,  
CHAMPION presta inúmeros  
serviços na conservação do assoalho.

**CHAMPION MIRIM**  
Para tornar a tarefa de "lar",  
mas agradável, Champion  
criou a enceradeira MIRIM  
para a sua filha.  
Com as mesmas características  
de durabilidade e garantia.  
C\$ 1.295,00  
**130,**  
DE ENTRADA

*"Para tornar a tarefa do lar mais agradável, a Champion criou a enceradeira Mirim para sua filhinha".*

Anúncio na edição de 1 de agosto de 1954 do jornal 'O Estado de São Paulo'.

Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2015/02/dez-propagandas-antigas-machistas-parte.html>. Acesso em: 27 set 20023.

Texto 5



Disponível em: <https://www.abcdacomunicacao.com.br/tinha-que-ser-mulher-e-o-tema-da-nova-campanha-da-webmotors/>. Acesso em 25 nov 2023.

Texto 6



Disponível em: [https://twitter.com/gov\\_mcti/status/1625543890206920705](https://twitter.com/gov_mcti/status/1625543890206920705). Acesso em 25 nov 2023.

Etapa 3: Distanciamento crítico

**Prática 5** - Memes e a questão de gênero



### Texto 9

"toda menina sonha em se casar, ter filhos e ser uma ótima dona de casa"

eu:



Fonte: <https://www.facebook.com/jimlouka/posts/toda-menina-sonha-em-se-casar-ter-filhos-e-ser-uma-%C3%B3tima-dona-de-casa-eu/510609169692990/>

### Etapa 4: Ampliando as descobertas

#### Prática 6 - Memes e multiculturalismo

##### Orientações para o/a professor/a:

- Solicite que os/as estudantes se organizem em grupos de 3 ou 4 pessoas;
- entregue a cada grupo cópias dos 5 fichas a serem preenchidos após a leitura, análise e discussão com seus pares a respeito dos textos de 10 a 14;
- em seguida, oriente cada grupo a eleger um/uma representante para apresentar o/s resultado/s da discussão;
- promova uma breve enquete para que os/as alunos/as elejam um exemplo de análise de cada texto;
- conclua a etapa com a montagem de um painel que ficará exposto na sala de aula.

##### Orientações para os/as estudantes:

- Forme equipes de 3 ou 4 pessoas;
- leia os textos de 10 a 14 disponibilizados pelo/a professor/a;
- troque ideias com seus/suas colegas e depois preencha as 5 fichas com as análises dos referidos textos.

Fichas para a atividade

## Texto 10



A que situação/ situações esse meme faz referência?

Qual é o grau de importância da imagem e dos elementos não verbais na composição do texto? (baixo, médio ou alto?)

Como acontece o humor/a crítica/o sarcasmo no meme?

Esse meme reforça ou desafia estereótipos? Como isso acontece?

Avalie esse meme dando uma nota de 0 a 10 e escreva sua justificativa.

## Texto 11



A que situação/ situações esse meme faz referência?

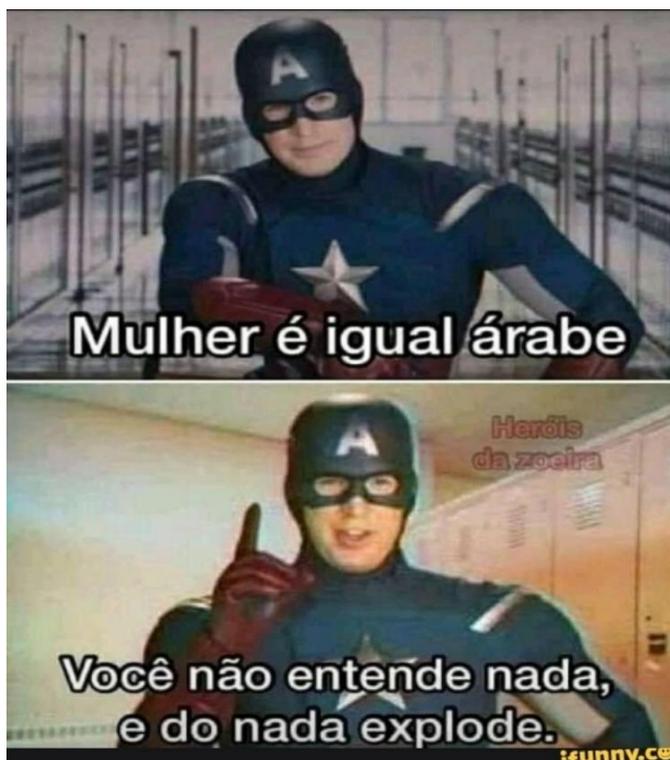
Qual é o grau de importância da imagem e dos elementos não verbais na composição do texto? (baixo, médio ou alto?)

Como acontece o humor/a crítica/o sarcasmo no meme?

Esse meme reforça ou desafia estereótipos? Como isso acontece?

Avalie esse meme dando uma nota de 0 a 10 e escreva sua justificativa.

## Texto 12



A que situação/ situações esse meme faz referência?

Qual é o grau de importância da imagem e dos elementos não verbais na composição do texto? (baixo, médio ou alto?)

Como acontece o humor/a crítica/o sarcasmo no meme?

Esse meme reforça ou desafia estereótipos? Como isso acontece?

Avalie esse meme dando uma nota de 0 a 10 e escreva sua justificativa.

## Texto 13



A que situação/ situações esse meme faz referência?

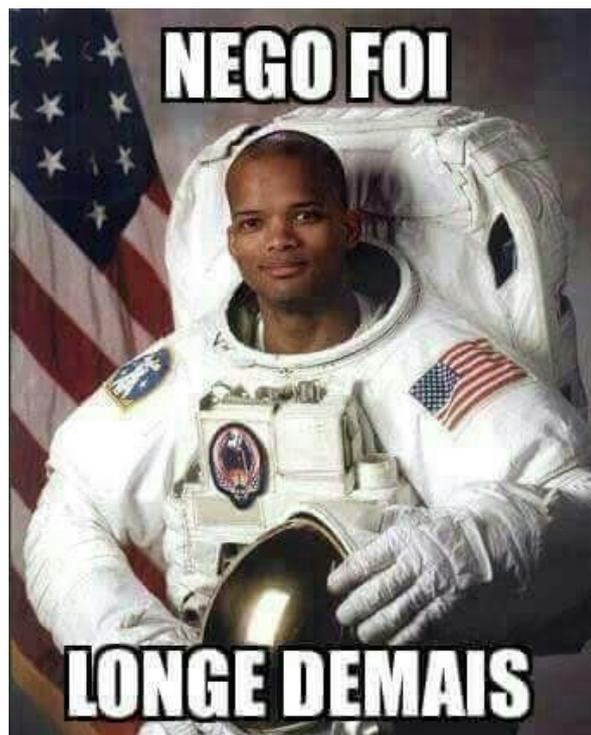
Qual é o grau de importância da imagem e dos elementos não verbais na composição do texto? (baixo, médio ou alto?)

Como acontece o humor/a crítica/o sarcasmo no meme?

Esse meme reforça ou desafia estereótipos? Como isso acontece?

Avalie esse meme dando uma nota de 0 a 10 e escreva sua justificativa.

Texto 14



A que situação/ situações esse meme faz referência?

Qual é o grau de importância da imagem e dos elementos não verbais na composição do texto? (baixo, médio ou alto?)

Como acontece o humor/a crítica/o sarcasmo no meme?

Esse meme reforça ou desafia estereótipos? Como isso acontece?

Avalie esse meme dando uma nota de 0 a 10 e escreva sua justificativa.

<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cópia de imagem para construção do quebra-cabeça;</li> <li>• bombons para premiação;</li> <li>• cópias dos textos: <i>Estereótipo e Para driblar e desigualdade de gênero no futebol</i>;</li> <li>• cópias dos 4 anúncios publicitários;</li> <li>• cópias dos 3 memes sobre gênero e lista de perguntas;</li> <li>• cópias das fichas com os 5 memes para análise;</li> <li>• papel metro; pincel atômico, cola, tesoura, fita crepe.</li> </ul>

### 5.2.5 Oficina 5 - Criação de memes multiculturais

<p><b>Carga horária:</b> 3 aulas (150 minutos)</p>
<p><b>Objetivos:</b> expressar o que já sabe sobre os memes; reconhecer e se posicionar contra preconceitos e estereótipos negativos; criar memes acessando banco de imagens e usando ferramentas digitais gratuitas na internet; compartilhar os memes em redes sociais.</p>
<p><b>Desenvolvimento da Oficina</b></p>
<p><b>Etapa 1:</b> Mobilização de conhecimentos prévios</p>
<p><b>Atividade:</b> <i>Quiz</i></p> <p><b>Orientações para o/a professor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilize o <i>quiz</i> em papel ou virtualmente pelo <i>google forms</i>;</li> <li>• solicite que os/as estudantes respondam para testar e revisar seus conhecimentos sobre memes;</li> <li>• determine um tempo máximo para tornar o jogo mais dinâmico;</li> <li>• verifique quem alcançou a maior pontuação;</li> <li>• conclua a atividade parabenizando a turma e fazendo uma breve retomada dos pontos que não estejam consolidados.</li> </ul> <p><b>Orientações para os/as estudantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realize o <i>Quiz</i> para testar seus conhecimentos sobre memes. Atenção para o tempo estipulado.</li> </ul>
<p><b>QUIZ</b></p>

- Versão virtual:

Acesse o link e realize o quiz sobre memes:

<https://forms.gle/Vc3NxVTxXGgTZXdLA>

- Versão impressa:

### TESTE SEUS CONHECIMENTOS MEMÍSTICOS

Assinale uma resposta para cada questão e veja como estão seus conhecimentos sobre memes. Vamos começar?

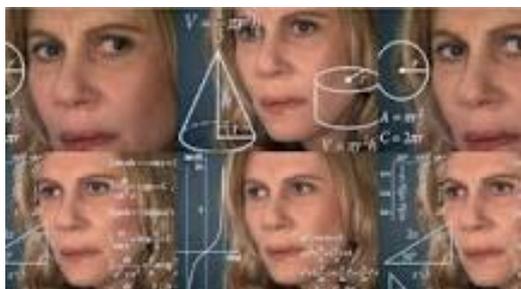
1.O termo “meme” foi criado na década de 1970, quando ainda nem existia internet, pelo biólogo evolucionista

- a. ( ) Charles Darwin.
- b. ( ) Jacques Cousteau.
- c. ( ) Richard Dawkins.

2. O meme que se espalha rapidamente na Internet é um meme

- a. ( ) animal.
- b. ( ) mineral.
- c. ( ) viral.

3.



Este meme é conhecido como

- a. ( ) Nazaré calculista.
- b. ( ) Nazaré concentrada.
- c. ( ) Nazaré confusa.

<https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2016/11/nazare-confusa.jpg>

4.

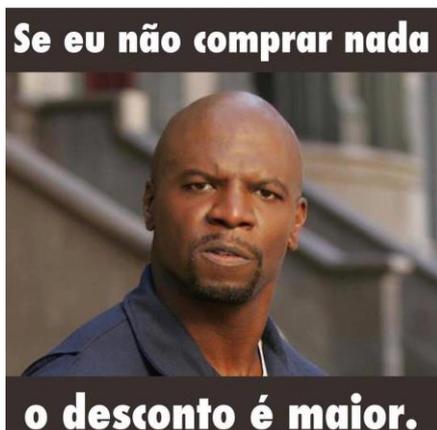


Este meme foi criado com o objetivo de provocar humor utilizando um quadro famoso pintado por Leonardo da Vinci entre 1503 e 1506. Qual o título da obra de arte a qual o meme faz referência?

- a. ( ) Dama com arminho.
- b. ( ) Mona Lisa.
- c. ( ) Moça com Brinco de Pérola.

<https://br.pinterest.com/pin/34902965856274608/>

5.



Chamamos de intertextualidade o “diálogo” que ocorre entre dois textos diferentes, quando um faz referência a outro que já existia, inspirando-se em sua forma ou mensagem para criar um novo texto. Este meme estabelece um “diálogo” com o/a

- a. ( ) livro/filme “Harry Potter”.
- b. ( ) série de comédia “Chaves”.
- c. ( ) série da TV “Todo mundo odeia o Chris”

[https://www.cliccamaqua.com.br/wp-content/uploads/2022/01/img\\_60169\\_foto\\_1\\_a.jpg.webp](https://www.cliccamaqua.com.br/wp-content/uploads/2022/01/img_60169_foto_1_a.jpg.webp)

6.



O humor deste meme está no “jogo de linguagem” ao apresentar um/uma

- a.( ) duplo sentido para a palavra “abobrinhas”.
- b.( ) apelo bem humorado para que as pessoas cuidem do meio ambiente.
- c.( ) campanha em prol da alimentação saudável.

<https://www.imagensdiarias.com.br/engracadas/4938-cansei-de-postar-coisas-serias.html>

7.



O jamaicano Usain Bolt é o atleta mais veloz de todo planeta, multicampeão olímpico e mundial. O efeito de humor deste meme acontece ao

- a. ( ) empregar uma forma verbal diferente da esperada, com a conjugação no pretérito.
- b. ( ) demonstrar que o atleta consegue ser mais veloz até do que o próprio pensamento.
- c. ( ) criticar o excesso de autoconfiança do atleta que já conta com a vitória mesmo antes da competição.

[https://media-manager.noticiasao minuto.com.br/gallery/1920/naom\\_57b6c4f4c689b.jpg](https://media-manager.noticiasao minuto.com.br/gallery/1920/naom_57b6c4f4c689b.jpg)

8.

"objeto saiu para entrega ao destinatário"

eu:



Os memes, muitas vezes, expressam sátira de situações cotidianas. O efeito de humor deste meme acontece ao retratar o/a

- a.( ) consumismo exagerado que faz com que as pessoas só pensem em fazer compras pela internet.
- b.( ) identificação do leitor com a imagem do gato debruçado na janela, ansioso pela chegada de sua compra pela internet.
- c.( ) perigo constante quando se faz compras pela internet por medo de ser enganado.

9.



"Dar água na boca" é uma expressão popular usada para designar algum alimento que parece muito saboroso. Neste meme, o humor é construído a partir da

- a. ( ) quebra de expectativa.
- b. ( ) imagem do cachorro.
- c. ( ) relação entre imagem e palavras.

10.



O meme, na maioria das vezes, é composto por elementos imagético e verbal. Qual a relação re imagem e palavras para a criação do humor neste texto?

- a.  De interdependência, isto é, o humor depende tanto da imagem quanto das palavras para acontecer.  
 b.  O humor está apenas na parte verbal, ou seja, não depende da imagem para acontecer.  
 c.  Sem a imagem não é possível entender a parte verbal.

<https://www.topimagens.com.br/engracadas/17720-sem-grana.html>

11.



Este meme aborda um acontecimento estadunidense que passou a fazer parte do cotidiano dos brasileiros também há mais de 10 anos. Com bom humor e criatividade, esse meme tem a finalidade de

- a.  expressar uma opinião.  
 b.  anunciar uma promoção.  
 c.  fazer uma crítica.

Fonte: <https://twitter.com/memeinutil/status/1463559457112264712>

12.



Este meme está “dialogando” com outro texto, que é uma

- a.  passagem da Bíblia.  
 b.  poesia de autoajuda.  
 c.  música.

Fonte: <https://www.topimagens.com.br/engracadas/14582-mil-se-meterao.html>

Gabarito:

- 1 - C 5 - C 9 - A  
 2 - C 6 - A 10 - B  
 3 - C 7 - B 11 - C  
 4 - B 8 - B 12 - A

## Etapa 2: Expansão de novos conhecimentos

### Prática 2 - Tipo de estereótipos e preconceitos

#### Orientações para o/a professor/a:

- Solicite que os/as alunos/as se organizem em grupos de 3 ou 4 pessoas;
- entregue a cada grupo 3 cartas aleatórias com frases que expressam vários tipos de preconceitos e estereótipos;
- peça que os/as alunos/as leiam e discutam a frase contida em cada carta;
- disponibilize as 3 perguntas para nortear o debate;
- após a discussão nos grupos, solicite que 3 pessoas do grupo, uma por vez, leia em voz alta o conteúdo de cada carta e expresse as respostas e opiniões do grupo;
- faça um levantamento dos estereótipos e preconceitos revelados nesta prática e escreva na lousa;
- encerre a prática e siga para a próxima etapa.

#### Orientações para os/as estudantes:

- Forme grupos de 3 ou 4 pessoas;
- partindo das perguntas abaixo, leia e discuta as 3 frases contidas nas cartas de seu grupo sobre estereótipos e preconceitos;
- após a discussão, compartilhe com a turma as resposta e opiniões do seu grupo;
- respeite o turno de fala dos/das colegas.

1. Qual a opinião de vocês sobre esta afirmativa?
2. A frase representa um estereótipo/preconceito? Se sim, que/quais tipo(s)? Relacione com os tipos expostos na lousa.
3. Você consegue lembrar de outro(s) tipo(s) de estereótipo/preconceito? Qual/quais?

#### Cartas com frases de estereótipos e preconceitos:

(1) "Os judeus são pessoas ricas e gananciosas."	(2) "A cor rosa é de menina e a cor azul de menino."	(3) "Mulheres não dirigem bem."
(4) "Pilotar avião não é trabalho de mulher."	(5) "Dirigir caminhão é trabalho de homem."	(6) "Pode confiar. Trata-se de uma pessoa evangélica".
(7)	(8)	(9)

“Essa pessoa está com o Exu no corpo”.	“Você até que está bem para sua idade”.	“Os homens não sabem cuidar de crianças.”
<b>Etapa 3: Distanciamento crítico</b>		
<p><b>Prática 3 - Criando memes multiculturais</b></p> <p><b>Orientações para o/a professor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda em grupo, oriente os/as estudantes a escolherem 1 ou 2 tipos de estereótipos/preconceitos entre os discutidos na etapa anterior. A saber: <b>religioso, de gênero, étnico ou racial, etário, capacista, socioeconômico</b> ou algum outro tipo de discriminação que tenha sido apresentado por eles/elas.;</li> <li>• certifique-se da disponibilidade de computadores e/ou <i>chromebooks</i> com acesso à internet;</li> <li>• selecione previamente bancos de imagens gratuitas na internet, bem como <i>softwares</i> e aplicativos de edição de imagem que ofereçam a criação de memes gratuitamente. Sugestões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freepik. Disponível em: <a href="https://br.freepik.com/">https://br.freepik.com/</a></li> <li>• Pixabay. Disponível em: <a href="https://pixabay.com/pt/">https://pixabay.com/pt/</a></li> <li>• Make a meme. Disponível em: <a href="https://makeameme.org/">https://makeameme.org/</a></li> <li>• Gerar Memes: Disponível em: <a href="https://www.gerarmemes.com.br/">https://www.gerarmemes.com.br/</a></li> <li>• Canvas. Disponível em: <a href="https://www.canva.com/pt_br/criar/memes/">https://www.canva.com/pt_br/criar/memes/</a></li> </ul> </li> </ul> <p><b>Orientação para os/as estudantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você deve escolher dois tipos de estereótipos/preconceitos entre os discutidos nas atividades anteriores. A saber: <b>religioso, de gênero, étnico ou racial, etário, capacista, socioeconômico</b> ou algum outro tipo que a turma tenha apresentado;</li> <li>• acesse online bancos de imagens gratuitas na internet, bem como <i>softwares</i> e aplicativos de edição de imagem que ofereçam a criação de memes gratuitamente para a criação de seus textos;</li> <li>• Para a criação de seu(s) meme(s) siga, como sugestão, os seguintes passos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selecione duas ou três imagens em banco de imagens gratuito na internet tendo em mente o tema do seu grupo;</li> <li>2. se necessário, consulte os elementos específicos do humor que tornam um meme engraçado (trocadilhos, duplo sentido, referências culturais, entre outros)</li> <li>3. em seguida, crie as frases que vão compor seus memes. A parte verbal deve conferir o efeito de sentido esperado: combate ao preconceito/estereótipo com humor e criatividade.</li> <li>4. Acesse <i>Softwares</i> ou aplicativos gratuitos de edição de imagens que ofereçam criação de memes gratuitamente.</li> </ol> </li> </ul>		

#### Prática 4 - Revisão e autoavaliação das produções

##### Orientações para o/a professor/a:

- Acompanhe o processo de criação de memes, esclarecendo dúvidas;
- disponibilize para os/as estudantes uma ficha de autoavaliação, a fim de verificarem se há algo a ser modificado e/ou aperfeiçoado.

##### Orientação para os/as estudantes:

- Utilize a ficha que segue para revisar e autoavaliar seus textos.

Revisão e autoavaliação	Sim	Não	Parcialmente
1. O meme está adequado ao tema do grupo?			
2. A imagem escolhida é respeitosa?			
3. A parte verbal corresponde à proposta do grupo?			
4. O meme é criativo e entrega humor?			
5. O meme tem potencial para ser compartilhado e curtido nas redes sociais?			
6. O meme apresenta que recursos do humor?			
7. O meme se refere a que outro texto e/ou situações?			

#### Prática 5 - Apresentação e discussão das produções dos textos

##### Orientações para o/a professor/a:

- Promova a troca de memes de modo que cada meme seja apresentado por pessoa que não os produziu;
- oriente os/as estudantes que durante a apresentação devem identificar/explicar o tema abordado e identificar os elementos de humor presentes nos memes;
- conclua a atividade.

##### Orientações para os/as estudantes:

- Compartilhe com a turma o(s) meme(s) que seu grupo criou;
- apresente os memes criados por outro grupo de colegas, explicando o tema abordado e identificando os elementos de humor presentes.

**Etapa 4:** Ampliando as descobertas -**Prática 6** - Publicando, compartilhando, curtindo e comentando**Orientações para o/a professor/a:**

- Oriente e acompanhe a publicação e compartilhamento dos memes criados em redes sociais da Unidade escolar, quando houver, ou em um perfil da turma em uma rede social (*Instagram* ou *X*) criado com a finalidade de publicar as produções de textos dos/as estudantes. As publicações em redes sociais oficiais devem ter a autorização do corpo gestor da unidade de ensino e acompanhamento do/a professor/a responsável;
- estimule o compartilhamento e comentários das criações dos/das estudantes em redes sociais.

**Orientações para os/as estudantes:**

- Sob a orientação do/a professora, publique suas criações em redes sociais da Unidade Escolar e/ou em perfil da turma, criado com esse objetivo;
- curta, comente e compartilhe as criações dos/as colegas.

**Materiais e recursos:**

- cópia do quiz para cada estudante ou disponibilização do *link* para *quiz* virtual;
- cartas com frases com estereótipos e preconceitos;
- projetor de imagens, computadores e/ou *chromebooks* com acesso a internet.

Nunca dê um nome a um rio:  
Sempre é outro rio a passar.  
(Mário Quintana, 1997)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rita que está aqui agora diante deste computador escrevendo estas últimas palavras sobre este memorial, não é a mesma Rita do início do PROFLETRAS. Hoje me dou conta de que, mesmo sabendo das dificuldades enfrentadas, por conta, principalmente, da minha tentativa hercúlea de conciliar as atividades do mestrado e o trabalho exaustivo como professora em três escolas, o desafio é compensado ao ver como se delineou esta pesquisa. Como as águas de um rio, estive sempre em movimento e, muitas vezes, fui obrigada a recalcular meu curso para refletir sobre e reafirmar minhas crenças.

Eu acredito que a escola pública precisa se dedicar a encontrar maneiras de fortalecer os/as alunos/as em todas suas dimensões: intelectual, emocional, social, física e cultural. Acredito também, hoje, que qualquer educador/a, como eu, deve se enxergar também como um/uma pesquisador/a e que nosso trabalho deve ter o compromisso com a modificação e conquista de uma sociedade mais justa e equitativa. Por acreditar nisso, enquanto professora, procurei atuar como uma pesquisadora, que busca combinar a reflexão e a prática docente a serviço da educação dos/as estudantes para que sejam reflexivos/as, críticos/as e ativos/as na sociedade.

Embora já tenha mencionado, reitero: o que motivou esta pesquisa foi uma inquietação a partir de minha própria prática, além do desejo de desenvolver um trabalho que pudesse contribuir não apenas com o meu fazer em sala de aula, mas também com o de outros/as professores/as, para os/as alunos/as e para o ensino em geral. A minha confiança na possibilidade de que este trabalho acadêmico possa provocar mudanças no contexto escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para formação de leitores/as críticos/as, foi a mola propulsora deste estudo.

Nessa direção, a questão que norteou este estudo foi a seguinte: de que maneira os memes podem ser utilizados na construção de material didático que contribua para a prática de leitura crítica e para a ampliação do mundo textual dos/as

alunos/as? Para responder a essa questão foi traçado o seguinte objetivo geral: criar atividades didático-pedagógicas com o gênero textual meme que circula na Internet, visando o desenvolvimento de uma prática de leitura crítica que amplie o mundo textual dos/as alunos/as. Como direcionamento futuro, o intuito é elaborar um caderno didático-pedagógico com as cinco oficinas

Iniciei meu memorial formativo com a Seção 1 de introdução, “Iniciando as conexões”, apresentando as razões pelas quais escolhi o meme como meu objeto de pesquisa e as escolhas teóricas e metodológicas feitas para alcançar os objetivos previamente traçados. Na Seção 2, “Da casa de farinha para a universidade: conteúdo, forma e postura”, apresentei o percurso trilhado, destacando fatos que nortearam a minha constituição pessoal e profissional na área de ensino até minha chegada ao PROFLETRAS.

Para responder à questão norteadora e alcançar os objetivos desta pesquisa, procurei articular, na Seção 3, “Justaposição nada anômala”, uma fundamentação teórica na qual se insere, especialmente, a leitura crítica, a multimodalidade e a educação multicultural. Na Seção 4, “O humor em redes”, apresentei um panorama acerca dos estudos relativos aos memes, bem como alguns estudos e teorias sobre humor na tentativa de explicar um dos traços constitutivos do meu objeto de estudo. Ainda nessa seção, criei um quadro de características dos memes verbo-imagéticos estáticos com base nas teorias e *corpus* analisados. Conclui a seção com uma análise do tratamento dado ao meme em dois livros didáticos de Língua Portuguesa adotados nas escolas onde trabalho.

Por fim, na Seção 5, “Replicando conhecimentos”, apresentei, como proposta, as cinco oficinas que foram construídas ancoradas nas teorias apresentadas ao longo deste trabalho, tendo como pano de fundo a pedagogia dos multiletramentos.

Em relação à construção das oficinas didático-pedagógicas, o meu maior desafio foi propor práticas pedagógicas envolvendo um gênero textual multimodal próprio do ambiente virtual e que tem a efemeridade e instantaneidade entre suas características. O desafio, entretanto, não foi devido a criação das oficinas em si, mas por conta de pensar atividades que pudessem ser exequíveis por professor/a em qualquer escola, especialmente naquelas que não dispõem de recursos tecnológicos digitais. Cheguei a me questionar se, propor trabalhar com memes fora do cenário digital, não correria o risco de descaracterizá-los, comprometendo a funcionalidade comunicativa do gênero. Hoje sei que, ao ser levado para a sala de aula, o meme

passa por processo de didatização em algum grau e isso é algo incontornável, que não chega a ser impeditivo para que o trabalho em sala de aula com esse gênero textual seja profícuo.

Assim, as quatro primeiras oficinas foram pensadas para acontecer fora do ambiente virtual. Já a quinta e última oficina, “Criação de memes”, foi idealizada para acontecer vinculada às esferas públicas, pois é criando, compartilhando, curtindo e comentando memes em redes sociais que os/as estudantes podem experienciar o gênero enquanto práticas sociais em contexto de interação.

Quero aqui pontuar, neste trabalho, que o que consegui dizer foi uma parcela do que poderia ser dito; o que pude explorar das teorias e estudo e transpor para as oficinas foi uma parte do que poderia ser explorado. Entretanto, a seleção que fiz das teorias, da metodologia empregada e as oficinas didático-pedagógicas que entrego neste memorial refletem o trabalho comprometido e honesto ao qual tenho me dedicado nestes últimos dois anos. Esta pesquisa ajudou a entender como o trabalho com o gênero textual meme nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o fazer pedagógico em sala de aula, no tocante à possibilidade de aprimorar a leitura crítica do/a aluno/a.

A presença do meme no ambiente escolar pode, de alguma forma, por conta de seu caráter humorístico, contribuir para uma relação de afetividade e proximidade entre aluno/a e professor/a e imprimir um tom mais descontraído. Nesse sentido, em uma primeira leitura, a utilização do meme em sala de aula pode ser entendido simplesmente como um recurso com a possibilidade de engajar e descontrair o/a estudante.

Este trabalho reconhece e valida a importância para o processo de ensino e aprendizagem de se construir um ambiente escolar prazeroso e descontraído, mas dá um passo à frente ao propor atividades envolvendo a possibilidade de desenvolver a criticidade do que se lê, a partir da leitura de memes, trazendo os princípios da educação multicultural como fio condutor.

As oficinas foram pensadas como práticas comprometidas com um posicionamento a favor da luta contra o preconceito e discriminação, impostas a grupos minoritários, e afirmando a pluralidade das pessoas. A educação multicultural sempre esteve no meu horizonte de perspectiva e permeia todas as cinco oficinas, com um enfoque mais contundente nas oficinas 4 e 5.

Pondero, entretanto, que não se pretende, com esta pesquisa, oferecer receitas prontas para o trabalho com memes nas escolas. A intenção foi propor atividades, por meio do gênero, que pudessem desenvolver a criticidade do/a aluno/a em relação ao que se lê. Com base nos elementos que têm surgido durante o processo deste estudo, acredito que os memes podem auxiliar os/as professores/as a explorarem questões que atravessam e afetam seus/suas estudantes.

O Mestrado Profissional em Letras representa um marco importante em minha trajetória pessoal e profissional. O próximo passo agora é levar esta proposta para além dos “muros” da academia, de modo que ela possa ser um subsídio para pesquisadores/as da área de educação, para produtores de materiais didáticos e, sobretudo, para meus pares educadores/as e para mim no nosso fazer pedagógico cotidiano.

Como direcionamentos futuros, o intuito é aplicar as atividades criadas com alunos e alunas do 8º ano do Ensino Fundamental e também elaborar um caderno didático pedagógico com as cinco oficinas apresentadas neste memorial.

Espero que este trabalho possa contribuir para despertar o olhar crítico dos/as alunos/as não apenas em relação aos memes, mas também ao uso da linguagem na sociedade. Afinal, uma educação reflexiva e crítica requer que o senso comum seja constantemente questionado e que tentativas de mudanças sejam ininterruptamente feitas.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. *Lucíola*. cap. 4. 12<sup>a</sup> ed., São Paulo: Ática, 1988. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000137.pdf>. Acesso em: 02/07/22.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.261-306.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BODE, P.; NIETO, S. *Affirming Diversity: the sociopolitical context of Multicultural Education*. 3 ed. New York: Pearson, 2018.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CAPES. *Educação à distância (UAB). Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)*. Acesso: 20. Fev. 2023.
- CANDAU, V.M. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho*. Novameria/PUC-Rio. 1999.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F.(orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- CHAGAS, V. *Da memética aos estudos sobre memes: uma revisão da literatura concernente ao campo nas últimas cinco décadas 1976-2019*. In: Chagas, V. (org.) *A Cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital*. Salvador: EDUFBA, 2020.
- CONSELHO GESTOR. PROFLETRAS. Universidade Federal Rio Grande do Norte. Resolução Nº 002/2022, 2022. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/488630937/2022#.ZDwHMnbMK3A>. Acesso em: 27 Fev 2023.
- COPE, B., KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, Nancy (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v. 1. New York: Springer, 2008.
- DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. *As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos*, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1987.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, J.N. A textualização multimodal do texto didático: implicações metodológicas. IN: SILVA, S.B.B. da.; PEREIRA, J. N. (orgs). *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e perspectivas*. Pontes: Campinas, 2018. p 131-155.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes, 2013.

Knobel, M.; Lankshear, C. *Memes on-line, afinidades e produção cultural (2007-2018)*. In: Chagas, V. (org.) *A Cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital*. Salvador: EDUFBA, 2020.

KOCH, I. G. V; BENTES, A.C; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Front Pages: (The Critical) Analysis of newspaper Layout*. In: BELL, A. GARRET, P. (ed.) *Approaches to Media Discourse*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

\_\_\_\_\_. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LORDE, A. *A transformação do silêncio em ação*. 1977. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao>  
Acesso em: 11 Abr. 2022.

LUBISCO, N.M.L; VIEIRA, S.C. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. Salvador: EDUFBA, 2003.

MAGALHÃES, L. (Org.). *Análise de Discurso Crítica e Comunicação: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política* [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2019. p.23-33.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.

McCLOUD, Scott. *Understanding comics: the invisible art*. New York: Harper Collins, 1994.

MENDONÇA, M. C.; LARA, M.T.A. *O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso*. *Bakhtiniana: Rev. de Estudos do Discurso Jun 2020, Volume 15 Nº 2 Páginas 185 - 209*

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1988.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano*. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA NETA, Juracy Pinheiro de. *Por uma Tipologia dos Memes da Internet*. *Entremeios*. Pouso Alegre, v. 13, n. 2, p. 01 – 15, 2017.

PEREIRA, J.N. *A textualização multimodal do texto didático: implicações metodológicas*. IN: SILVA, S.B.B. da.; PEREIRA, J. N. (orgs). *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e perspectivas*. Pontes: Campinas, 2018. p 131-155.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *Os Humores da Língua*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2018.

PROPP, V. *Comicidade e riso*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para A) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores. 2011.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 421f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2007.

\_\_\_\_\_. *A leitura de quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, Textos e Tecnologias: Provoações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

\_\_\_\_\_. *De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais*. *Texto Digital*, Florianópolis, v.17, n 1, 2021.

\_\_\_\_\_. *Multimodalidade e letramento digital*. Entrevista concedida a Karlo-Gomes, G. e Belarmino, A. P. *Revista Texto Digital*. V.16, n.1, p. 282-289, jan/jul/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/75513/43948>. Acesso em: 15 out 2021.

RIBEIRO, J. *A carne*. 4ª ed. São Paulo: Ática, Série Bom Livro, 1998.

RIPOLL, L. Leitura crítica ou crítica da leitura? IN: RIPOLL, L.; MATOS, J.C.; OLIVEIRA, W.F. (Orgs.) *Leitura crítica na contemporaneidade: abordagens multidisciplinar*. Florianópolis: Biblioteca Universitária Publicações, 2020. p.7-11.

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

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

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Massachusetts: The MIT Press, 2014.

SILVA, A. V. T. A. *Lendo as entrelinhas da imagem: reflexões sobre o verbal, o não-verbal e o verbo-visual na produção do humor dos cartuns*. In: *Seminários de estudos do discurso: verbal, não-verbal, verbo-visual* (SEDIS), 2012, Salvador. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

\_\_\_\_\_. *Será que ensinar gramática com quadrinhos é uma boa ideia*. *Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador*, Vol. 08 – no. 07, p. 07-24, Junho de 2014. ISSN: 2176-5782

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. 4ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1998.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C.G.S.; SILVA, J.R.M da. *Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si*. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 19, n.1, jan./jun. 2012, p. 167-179.

SOUZA, A. L. S.; LIMA, M. N. M. de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, J. H. de F.; ASSUMPÇÃO, S. S. de (org.). *Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 159-176.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002