

O meme na sala de aula: uma proposta de atividade de compreensão leitora pelo viés da linguística do texto

pg 70-88

Aline Rubiane Arnemann¹

Michele Mendes Rocha de Oliveira²

Patrícia dos Santos³

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de atividade de compreensão leitora, a partir do gênero textual meme. A proposta visa à dinamização, em sala de aula, por etapas, com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, orientada pelo trabalho com contextos (extralinguístico e metalinguístico) e conhecimentos (de mundo, principalmente). Nosso aporte teórico está subsidiado, especialmente, em Marcuschi (2008, 2010), abordando alguns conceitos base da Linguística do Texto; da perspectiva de gêneros textuais e da compreensão leitora. A metodologia é qualitativa, em que elaboramos três quadros, um para cada etapa (pré-leitura, cotejo e pós-leitura) e nos quais sistematizamos perguntas realizadas aos estudantes, possibilidades de resposta e conceitos e conhecimentos mobilizados. Por fim, entendemos que podemos buscar subsídios teórico-práticos em Marcuschi (2008, 2010) para trabalhar com o texto/gêneros multissemióticos, realizando atualizações consoante à demanda atual, também presente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

Palavras-chave: Linguística do Texto; Gêneros Textuais Multissemióticos; Ensino Fundamental.

MEMES IN THE CLASSROOM: A PROPOSAL FOR READING COMPREHENSION ACTIVITY THROUGH TEXT LINGUISTICS

Abstract

This article presents a proposal for reading comprehension activity of the text genre meme. The proposal aims at the dynamization, in the classroom, stage by stage, with students from the 9th grade of Elementary School, oriented by the work with contexts (extralinguistic and metalinguistic) and knowledge (mainly from the world). Our theoretical contribution is supported, especially by Marcuschi (2008, 2010), addressing some basic concepts of Text Linguistics; by the perspective of textual genres and reading comprehension. The methodology is qualitative, in which we elaborate three tables, one for each stage: pre-reading, collation and post-reading; and in which we systematize: questions asked of students; possibilities of response; and mobilized concepts and knowledge. Finally, we understand that we can seek theoretical-practical subsidies in Marcuschi (2008, 2010) to work with text/multi-semiotic genres, making updates according to the current demand, which is also in the National Curricular Common Base (BNCC) (BRASIL, 2017).

1 Mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail arnemannaline@gmail.com

2 Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora do Instituto Federal do Amazonas. E-mail michelemendesrocha@gmail.com

3 Mestrado em Letras, pela UFSM. E-mail patriciasantosjj84@gmail.com

Keywords: Text Linguistics; Multi-semiotic genres; Elementary School.

Considerações iniciais

Quando professores de Língua Portuguesa/Linguagem pensam no trabalho com leitura e compreensão, na sala de aula da Educação Básica – em especial, no Ensino Fundamental, a preocupação reside ou deveria residir no modo como esse trabalho, de extrema importância, pode ser realizado. Partindo dessa prerrogativa, julgamos pertinente abordar a questão da compreensão leitora, na sala de aula e, para isso, apresentaremos, nas próximas seções, uma possibilidade para o trabalho com texto. Corroborando a importância de nosso objetivo, neste artigo, citamos os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), de 2016, os quais revelam que o Brasil caiu no *ranking* mundial de educação em ciências, leitura e matemática.⁴ Além disso, números do Ministério da Educação, datados de 2014, apontam que um em cada quatro estudantes das redes públicas (estaduais e municipais) de ensino se encontra em um nível baixo de avaliação da Língua Portuguesa⁵.

Nesse viés, para que o trabalho com a leitura resulte em uma interpretação sociocognitiva/interacional do(s) texto(s), é importante planejarmos atividades de compreensão leitora que partam da realidade do estudante, validando seus conhecimentos prévios, para estabelecer um ponto de encontro com os conhecimentos escolares, no que tange ao componente Língua Portuguesa e que visem preparar o estudante para sua atuação crítico-cidadã, dentro e fora da escola. Essa é uma

4 Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em 13 jul. 2018.

5 Para maiores informações, consultar reportagem “Especialistas indicam desafios para a prática da leitura no Brasil”, USP, em 6 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www5.usp.br/84357/especialistas-comentam-desafios-para-a-pratica-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

atividade relevante, pois precisa mobilizar, por parte dos leitores, conhecimentos e estratégias de leitura e, consoante Marcuschi (2008, p. 230), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”. Desse modo, Marcuschi (2008, p. 74) argumenta que a Linguística do Texto “é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula”, visto que configura uma perspectiva interdisciplinar nos estudos linguísticos, com variados métodos e categorizações. Ainda, conforme o autor (2008, p. 75), exatamente por agir na ativação de estratégias e mobilização de conhecimentos, a Linguística do Texto “assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos”.

Ante o exposto, na sequência, apresentamos capítulos que abordam alguns dos principais conceitos da Linguística do Texto: o trabalho com os gêneros textuais; a compreensão leitora, a apresentação da proposta de atividade com o meme as considerações finais e as referências.

Linguística do texto: a língua, o texto, o sujeito e o contexto

A Linguística do Texto (doravante, LT), base teórica deste trabalho, desenvolveu-se na década de 1960, sobretudo na Alemanha, constituindo-se como uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística, segundo Marcuschi (2012). Em meados de 1960, os estudos linguísticos estruturais enfocavam a frase, já que nessa época, as pesquisas estavam centradas na fonologia, na morfologia e na sintaxe frasal, de modo que os aspectos semânticos e contextuais eram excluídos (MARCUSCHI, 2012).

Como essas teorias vigentes não davam conta de alguns fenômenos linguísticos, a LT foi ampliando seu objeto de análise, o que fez surgir três diferentes momentos teórico-metodológicos: em seu primeiro momento, o ponto central era a

frase, em seguida o foco passou a ser um conjunto de regras formais e, por fim, a questão central voltou-se para o texto e seu contexto. Situados nesse terceiro momento da teoria, com base nos preceitos da virada discursiva, que teve como base Bakhtin (1997), a partir de sua concepção sociocognitiva interacional ou dialógica da língua, apresentaremos os conceitos de língua, de texto, de sujeitos e de contexto. Tais concepções vão ao encontro do que defendemos neste artigo.

A partir desse viés discursivo, a LT passou a objetivar a análise do sentido, ou seja, o efeito do funcionamento da língua, considerando os falantes, em contextos sócio-históricos, como produtores de textos em condições específicas (MARCUSCHI, 2008). Isso ocorre porque a língua para a LT, como expõe Marcuschi (2012), é uma atividade interativa, social e mental e por meio dela estruturamos nosso conhecimento. O autor aponta, ainda, que a língua enquanto fenômeno empírico, é vista como heterogênea, indeterminada, histórica, variável e situada. Sendo assim, é possível perceber que a concepção de língua defendida pela LT é diametralmente oposta aquela que a entendia como um sistema abstrato ou homogêneo, que se baseava na imanência das formas.

Na LT, a textualidade calca-se em três pilares: o produtor (autor), o leitor (receptor) e o texto (evento), por isso seu caráter interacional e situado. Assim, o texto deixa de ser entendido como algo autônomo e acabado, todavia, diferentemente disso, é visto como um processo em que estão envolvidos sujeitos e contexto situacional. Sabemos que a produção de linguagem é de natureza interativa, sendo constituída por “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização”, não envolvendo apenas mobilização de saberes, mas a reconstrução dos conhecimentos e dos sujeitos (KOCH, 2014, p. 21). Com isso, a LT assume a postura, ainda que provisória, de estudar “as operações linguísticas, discursivas e cognitivas

reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 78). Desse modo, é possível compreender que, para a LT, os aspectos sintáticos, semânticos e cognitivos são imprescindíveis para a língua.

Com base na definição de texto apresentada por Marcuschi (2008), é possível asseverar que a LT recusa a autonomia da língua, pois trabalha considerando a interação entre os sujeitos sociais. Ao tratar o texto não de forma isolada e autônoma, mas a partir da relação entre texto e sujeitos, a LT aproxima-se da realidade das práticas sociais, em favor das quais as interações surgem e, por isso, pode ser considerada um subsídio importante, sobretudo ao professor de Língua Portuguesa. Para Marcuschi (2008), o texto não é somente uma extensão da frase, mas o resultado de uma ação linguística “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”, que *refrata* o mundo, uma vez que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Com base nisso, o autor toma emprestada a noção de texto de Beaugrande (1997), a saber: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Tal definição envolve elementos fundamentais para uma produção textual na abordagem sociodiscursiva.

Considerado como um evento, o texto, segundo Marcuschi (2012), passa a ser entendido como: 1) um sistema de conexões entre sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.; 2) construído tanto por aspectos linguísticos como não linguísticos, tornando-se multimodal; 3) interativo, sendo um processo e uma coprodução; 4) composto por elementos multifuncionais. Justamente porque esse conceito de texto como evento ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT “assume importância decisiva

no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Tal perspectiva sociodiscursiva fez com que a LT compreendesse os sujeitos da interação “como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10 – grifo do autor). Esse foco no papel ativo dos sujeitos nas interações sociais é bastante importante para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula, visto que, com isso, o estudante, além de leitor, será também produtor de textos.

Para Marcuschi (2008), nem toda significação está no âmbito da língua e do sistema léxico-gramatical, já que o texto não pode ser separado do contexto discursivo, visto que este é fonte de sentido. O autor diz, com base em Adam (1999), que o contexto é mais do que um simples entorno, já que se refere às condições de produção e recepção-interpretção. Para o teórico, o texto apresenta relações tanto com o contexto situacional quanto com os elementos cotextuais. Essas relações cotextuais, em texto verbalmente realizado, ocorrem entre os elementos no interior do próprio texto como, por exemplo, nos aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos, de acordo com Marcuschi (2008). Como não é possível interpretar um texto sem a situacionalidade e a inserção cultural, social, histórica e cognitiva (conhecimentos individuais e coletivos), faz-se necessário atentar para relações denominadas contextuais. Na compreensão e produção textuais não se pode considerar apenas a linguagem, visto que “[o] nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 87-88), sendo, com isso, todo sentido situado.

A seção que segue aborda os gêneros textuais quanto à tipologia, ao suporte e ao universo digital, além de apresentar o gênero meme.

Gêneros textuais e universo digital

Na concepção de Marcuschi (2010a), a importância do trabalho com gêneros textuais localiza-se na área da Linguística Aplicada, no ensino de língua, posto que o objetivo é o ensino do texto e não de frases soltas. Nesse sentido, para a realização do trabalho com o texto na sala de aula da Educação Básica, entendemos como relevante o encaminhamento sob a perspectiva dos gêneros textuais, pautada pela concepção sociointeracionista da língua. Essa visão abrange elementos cognitivos e sociais pertinentes ao texto, oportunizando a natureza social e interativa da língua. Essa concepção também pode ser considerada nos termos da perspectiva interacionista e sociodiscursiva, com viés psicolinguístico e propósito didático no que tange ao ensino da língua materna. Os principais expoentes dessa abordagem são Bronckart, Dolz e Schneuwly. Por meio de uma vertente psicológica, pautada pelos trabalhos de Bakhtin ([1929]; 2009) e Vygotsky (1991), essa perspectiva preocupa-se com o ensino da língua materna, tanto de modo oral quanto escrito, principalmente, no Ensino Fundamental (MARCUSCHI, 2008).

Partindo dessa premissa, entendemos pertinente investir em uma metodologia que concebe as características dos gêneros, sua estrutura, o propósito comunicativo e seu público-alvo no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Marcuschi (2010a, p. 23), em um contexto teórico, “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica”, sendo nesse âmbito que os gêneros de textos se organizam como ações sociodiscursivas no intuito de agir sobre o mundo, estabelecendo-o de alguma forma.

Marcuschi (2010a) resgata Bakhtin ([1929]; 2009), afirmando que nos comunicamos por meio de gêneros textuais, os quais são tipos “relativamente estáveis” de enunciados concretizados pelas diversas esferas da atividade social, caracterizados

por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Os gêneros textuais advêm do trabalho coletivo e auxiliam na ordenação e estabilização das atividades comunicativas diárias, pois “surtem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2010a, p. 19). Essas últimas estão muito presentes em nosso cotidiano, o que, de acordo com nossa postura teórico-metodológica não apenas acadêmica, mas, sobretudo, docente, corroboram a importância de pensar e trabalhar os textos que circulam nos diferentes ambientes virtuais, em especial, aqueles a que os estudantes têm acesso e de que fazem uso.

Consoante Marcuschi, os gêneros textuais apresentam-se em número incontável e referem-se a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (2010a, p. 23 - grifos do autor). Conforme o estudioso,

[q]uando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (2010a, p. 31).

Por isso, buscamos respaldo nas disposições dos autores acerca do trabalho com compreensão leitora, na escola, o qual é tão relevante. É por meio dos gêneros textuais que realizamos nossas ações, nossas intenções comunicativas, pensando, sempre, no interlocutor, em quem vai receber esse gênero/texto e no meio pelo qual esse gênero se concretizará. Nesse sentido, o encaminhamento do trabalho com o texto (oral ou escrito), em sala de aula, merece ser pautado pela reflexão acerca de nossas práticas sociais e atividades linguísticas.

Na esteira do pensamento de Marcuschi (2010a), os gêneros textuais não se apresentam de modo homogêneo, ao contrário, são híbridos no que tange à estrutura e aos usos. A partir daí, percebemos que o meme, gênero explorado na atividade de compreensão leitora, neste artigo, constitui-se enquanto híbrido pelo viés das semioses, uma vez que apresenta mais de uma delas. Assim, entendemos a necessidade de discutir como se constituem e podem ser trabalhados os gêneros multissemióticos, híbridos, nesse prisma. Os memes têm a função de “criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bronckart (1997)” (MARCUSCHI, 2010a, p. 35).

Corroborando a questão, citamos Schneuwly (1994 apud KOCH, 2015, p. 156), o qual afirma que “na concepção de gênero, estão contemplados os elementos centrais caracterizadores de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento”. De acordo com o teórico, os gêneros podem ser concebidos como instrumentos, na medida em que os sujeitos - produtores dos textos - (inter)agem discursivamente em uma dada situação - a ação - por uma série de padronizações, com o apoio de um instrumento - o gênero textual. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), os gêneros textuais, voltados para a produção de linguagem, na escola, “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”. Nesse viés, constatamos a validade do emprego dos gêneros em sala de aula, de modo que o professor possa empregá-los como instrumentos mediadores, oportunizando ao estudantes atividades que não se restrinjam à estrutura, mas que vão além disso e focalizem as situações comunicativas em que se inscrevem. O estudante pode utilizar os gêneros nas mais diversas situações de interação que

extrapolem os muros da escola e que requeiram muitas vezes um posicionamento crítico-reflexivo frente aos problemas sociais.

Outras duas noções que estão intimamente implicadas na noção de gêneros textuais são as tipologias textuais ou tipos textuais e o suporte. Para Marcuschi, tipo textual

designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (2008, p. 154-155).

Os critérios para diferenciar as tipologias textuais, conforme Marcuschi (2008), são linguísticos e estruturais, posto que os gêneros são denominações sociorretóricas e as tipologias são teóricas. O estudioso adverte ainda que realizar classificação dos gêneros de textos é algo bastante difícil, pois a inclinação atual é explicar sua constituição e circulação social.

Em relação ao suporte de um gênero, Marcuschi (2008, p. 174) assevera que é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim, compreendemos que o suporte é fundamental para que os gêneros circulem em seus espaços sociais e que é necessário que os exploremos em sala de aula. Explorar o suporte tem se mostrado fundamental no contexto atual, visto que estamos imersos no combate às *fake News*, e a observação do suporte do gênero se torna uma aliada nesse combate. Ademais, explorar o suporte revela ao estudante quão próximos e presentes os gêneros estão em nossas vidas, em especial no mundo digital. Esse último aspecto está focalizado em nossa proposta de atividade de compreensão leitora. Nos termos

de Marcuschi (2008), o suporte precisa apresentar realidade e ter a função de portar e fixar textos. O autor (2008, p. 176) adverte que “é muito difícil contemplar o contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se trata de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e outro começa”.

O estudioso postula:

O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de certo modo. O suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um tipo de contexto pelo seu papel de seletividade. A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência. O mais importante é distinguir entre suporte e gênero, o que nem sempre é feito com precisão (MARCUSCHI, 2008, p. 176)

Para Marcuschi (2008), os textos acontecem por meio de gêneros. Esses, por sua vez, comportam uma ou mais tipologias e são produzidos, seja de modo oral ou escrito, em domínios discursivos. Desse modo, os textos se fixam em suportes, os quais são encontrados na sociedade. Nesse sentido, tomando por base documentos/diretrizes que norteiam o trabalho do professor, na escola, citamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), voltada às orientações para o trabalho com o texto no Ensino Fundamental, pois assevera:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2017, 66).

Atrelado ao suporte, destacamos que, com o advento da tecnologia, tem surgido um número cada vez maior de gêneros digitais. Marcuschi (2010b) aponta que esses textos que emergem da nova tecnologia são relativamente variados

e geram grande impacto tanto na linguagem quanto na vida social. Os gêneros digitais têm natureza diferenciada por se constituírem de múltiplas semioses, serem rapidamente veiculados e apresentarem flexibilidade linguística. Com isso, Marcuschi (2010b) indaga: “De que novo tipo de linguística estamos precisando para dar conta de tudo o que as novas tecnologias produzem? Não sei. Mas sei que a linguística tal como está definida hoje não serve a esses propósitos” (MARCUSCHI, 2010b, p. 79). Por estar frente ao surgimento desses gêneros digitais, a linguística, para o autor, precisa rever alguns de seus preceitos teóricos.

Uma das consequências da internet é o estabelecimento de um novo tipo de interação social, conforme esclarece Marcuschi (2010b), tendo em vista que os membros das comunidades virtuais interagem com maior velocidade e eficácia. Esse comportamento está intimamente ligado ao estabelecimento de novos gêneros – os digitais, algo bastante presente na sala de aula. Propor atividades com gêneros que circulam entre os estudantes é uma maneira não só de valorizar o conhecimento prévio dos alunos como também de instrumentalizá-los para agir socialmente. Na busca por atender tal demanda, neste artigo apresentamos para estudantes do Ensino Fundamental uma proposta de atividade de leitura e compreensão do gênero meme.

Gênero digital relativamente novo, o meme ganhou visibilidade especialmente nas redes sociais como Facebook, Instagram, Whatsapp, dentre outras, atingindo milhões de pessoas todos os dias.

O meme surgiu no ano de 1976 com a obra “O gene egoísta”, de Richard Dawkins. Com base em Darwin e em sua teoria da evolução natural, Dawkins elaborou o que denominou *memética*. Consoante o autor, “meme”, relativo à evolução cultural, é análogo a “gene”, referente à evolução genética. O termo “meme” tem raízes históricas na acepção aristotélica da representação imitativa, posto que Aristóteles alegou inicialmente que a arte propunha imitar a realidade humana.

O *meme* pode ser estabelecido como um gênero de texto multissemiótico, com funções humorísticas, que circula livremente pela internet. Seu propósito é, partindo de uma dada situação/imagem, provocar riso. Considerando os estudos de Fontanela (2009a, 2009b), Horta (2015), Candido e Gomes (2015), Guerreiro e Soares (2016) e Pereira e Nascimento, (2017), apresentamos algumas características do meme. Entretanto, é necessário ressaltar que, como expõe Marcuschi (2010b), o rápido avanço desses textos em ambiente virtual pode fazer com que outras características sejam agregadas às apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das características do gênero meme

| | |
|-------------------------------|---|
| Propósito comunicativo | Retratar “geralmente situações do dia a dia de forma cômica e satírica” (CANDIDO; GOMES, 2015, 1298) “é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 191). |
| Conceito | “[...]ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) “uma forma de compreender o mundo que envolve paródia e repetição” (HORTA, 2015, p. 26). |
| Autoria | “[...]são uma espécie de projeto coletivo informal: à medida que cada versão para um vídeo ou imagem de paródia é realizada e a brincadeira vai ganhando evidência através de sua transmissão viral, mais as pessoas se sentem estimuladas a participar e a criar suas próprias interpretações na forma de novas versões. [...]por natureza não pertencem a ninguém, nem mesmo às pessoas ou grupos que a iniciaram.” (FONTANELLA, 2009a, p. 13). |
| Estrutura | “[...] em grande parte, são produzidos em baixa qualidade técnica, possuindo, em alguns casos, um aspecto grosseiro e intencionalmente descuidado, além de serem realizados de forma lúdica e com uma aparente pretensão de provocar um efeito risível. (HORTA, 2015, p.13) “é apresentado, geralmente, em fonte Arial Black ou Comic Sans na cor branca.” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2017). |
| Natureza | “Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 192). |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Partindo dessas características e considerando a realidade de nossos alunos, pensamos ser pertinente apresentarmos uma possibilidade de trabalho com o texto que se aproxima da realidade de crianças e jovens conectados às redes sociais. Na condição de professoras da Educação Básica, não podemos fugir a essa realidade do acesso desenfreado às redes. Por outro lado, na internet encontram-se muitos textos, verbais, não verbais, mistos, que chegam a todos, toda hora.

Na sequência, apresentaremos a seção que trata da leitura e da compreensão de textos na sala de aula.

A compreensão em sala de aula

Marcuschi (2008) postula que leitura e compreensão devem ser trabalhadas como atividade social e não individual. Nesse sentido,

cabe discutir acerca de atividades de compreensão leitura na sala de aula, explorando sua natureza social. Ademais, entendemos que cabe ao espaço de discussão científica tratar acerca do processo de leitura não somente pelo viés teórico, mas, também, pelo viés prático, visando à interface entre teoria e prática. Nesse prisma, versamos sobre alguns pontos teóricos acerca de leitura e compreensão, consoante o viés de Marcuschi (2008), para, na seção a posteriori, apresentar uma proposta de atividade de compreensão leitora com o gênero meme que requer o emprego de estratégias no processo de compreensão, as quais, são balizadas, nesta proposta, por meio do trabalho com o contexto e os conhecimentos prévios. Para Marcuschi (2008, p. 242), “a atenção e a análise de processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de

sentido bem como na organização e condução das informações”. Desse modo, percebemos que as atividades demandam estar sistematizadas e organizadas, a fim de contemplar o objetivo de ensino e de aprendizagem.

Nesse viés, observamos que podemos estabelecer um diálogo entre Marcuschi (2008) e os autores genebrinos, Dolz e Schneuwly (2004) para quem os gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula, a fim de contribuir no planejamento e dinamização da aula. Ademais, dependendo do viés e do objetivo da atividade, podemos focalizar mais em algumas habilidades em relação a outras. Quanto à produção de sentido, ela pode ser desenvolvida de diferentes modos. Para nós, um sinalizador do modo de explorar a produção de sentido é dado pelo gênero selecionado para trabalhar. É muito importante frisar que, conforme Marcuschi (2008, p. 242), “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas”, ou seja, a construção de sentido do texto ocorre por meio da interação entre os três pilares: autor, texto, leitor. Aqui, devido ao trabalho com compreensão e à natureza do gênero meme também, que solicita que o leitor tenha determinados conhecimentos, direcionamos a interação a partir do viés do leitor.

Marcuschi (2008) recorre a Dascal e Weizman (1987), que tentam elaborar um protótipo integrado para trabalhar interpretação textual, considerando o papel do contexto nesse processo. Esses autores dispõem que o leitor e/

ou ouvinte tem a materialidade linguística - que se refere ao sentido literal - e a partir dela podem utilizar o cotexto e o contexto para realizar a compreensão, cuja relação é fundamental. Ao citar Dascal e Weizman (1987), Marcuschi (2008) expõe que o material linguístico apresenta variações que devem provocar três reflexões: a) Uma expressão linguística presente em diferentes situações indica o mesmo “sentido literal”?; b) Para chegar à interpretação final, que tipo de pista sobre o “sentido literal” o leitor utiliza?; c) O cotexto e o contexto apresentam muitas informações, então, como as pistas guiam o leitor nesse “labirinto”? A partir dessas questões, Dascal e Weizman (1987) exploram dois tipos de informações contextuais: extralinguística (conhecimentos de mundo) e metalinguística “(conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas)” (MARCUSCHI, 2008, p. 245). Nesse sentido, Marcuschi (2008) expõe que as expressões que constituem os enunciados podem ter várias naturezas e cita as relacionais e as dêiticas, em que nestas, as informações extratextuais ou contextuais apresentam pistas para a interpretação. O mesmo não procede com as expressões relacionais, pois são um caso mais complexo. Diante disso, Dascal e Weizman (1987) propõem um modelo de interpretação textual, o qual é resgatado por Marcuschi (2008) e que nos auxilia na proposta de atividade de leitura.

As pistas contextuais extralinguísticas e metalinguísticas apresentam, cada uma, três níveis paralelos entre si. Essa relação está representada no Quadro 2.

Quadro 2: Quadro de pistas contextuais

| Níveis | Contexto extralinguístico | Contexto Metalinguístico |
|-----------------------------|---|--|
| Nível Específico | A1 - Traços específicos da situação referida no texto. Ex. Suponha-se que um sujeito, referido em um texto, costuma participar da maratona de São Silvestre. Inference-se que ele corre rotineiramente. | B1 - Traços específicos das circunstâncias relevantes para o enunciado em questão. Ex. Apreciação de determinada expressão linguística como típica de dado idioleto de certa pessoa: “Oh, lóco bicho” - Fausto Silva. |
| Nível Superficial | A2 - Suposições gerais sobre os traços de um dado conjunto de situações. Ex. No caso das pessoas que participam da maratona de São Silvestre, pode-se supor seus biotipos físicos, o que configura um <i>frame</i> : o conhecimento que temos acerca do perfil dos maratonistas. | B2 - Suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto montado para determinado objetivo; suposições sobre convenções dependentes de um certo registro. Ex. um texto jornalístico (notícia) e um texto ficcional (crônica) levam a suposições diversas acerca de certos fenômenos. |
| Nível Conhecimento de fundo | A3 - Conhecimentos de mundo gerais. Conhecimentos do tipo: as pessoas se vestem, as pessoas se alimentam para sobreviver. Ex. No caso dos maratonistas de São Silvestre, eles têm um <i>plano</i> sobre os passos que precisam seguir e/ou contemplar para vencer a corrida. | B3 - Conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal. Conhecimentos gerais sobre a língua tanto para falar como para entender regras de interação. |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2008, p. 245-246).

Marcuschi (2008) expõe que esses dois contextos ou tipos de pistas contextuais (A e B) não se excluem e não devem ser mantidos linearmente; diferentemente disso, podem ser combinados em diversas ordens. Assim, esses tipos de contexto podem auxiliar na compreensão leitora de textos que apresentam natureza mais complexa. Um exemplo de texto com uma natureza, em certa medida, mais complexa pode estar situado no gênero textual meme, o qual envolve várias semioses. Conforme podemos observar no Quadro 2, os conhecimentos - no caso, entendemos que se trata dos conhecimentos de mundo - estão alocados

no trabalho com o contexto. Nesse sentido, para um detalhamento maior acerca dos conhecimentos de mundo, recorremos a Koch e Travaglia (2011, p. 61, grifo dos autores), que dispõem que “o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do *conhecimento de mundo* dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão”.

Nesse sentido, os autores arguem que o conhecimento de mundo não se armazena, em nossa memória, de modo isolado, pelo contrário, organiza-se “em blocos, como unidades completas

de conhecimento estereotípico, chamadas de *conceitos e modelos cognitivos globais*” (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 64). Nosso interesse, aqui, está voltado para os *modelos cognitivos globais* que, segundo os teóricos, apoiados em Garrafa (1987), são blocos de conhecimentos referentes a conceitos já consolidados na interação humana. Dentre tais modelos, temos *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*. Para Koch e Travaglia (2011), os *frames* se referem ao conhecimento de senso comum acerca de um conceito, estabelecendo a relação entre aspectos que compõem um todo, todavia ausente de uma sequência lógica ou temporal; os *esquemas*, em sua instância, diferenciam-se dos *frames*, pois apresentam uma sequência e/ou progressão; por sua vez, os *planos* concernentes a planos empregados para desenvolver determinada meta são caracterizados pelo planejamento; os *scripts* dizem respeito a ações recorrentes de determinados participantes, as quais corroboram na caracterização dos papéis sociais desses participantes.

Com base nas disposições acerca de contexto e de conhecimento, nos conceitos de LT e nas discussões acerca de gêneros textuais, com ênfase no meme, apresentamos, na seção seguinte, uma proposta de atividade de compreensão leitora.

Proposta de atividade em sala de aula

Neste espaço, apresentamos uma atividade de compreensão leitora. Pontuamos que, para a realização da atividade, em um primeiro momento, atentamos para a seleção do tema que, de acordo com Freire (2013), demanda estar atrelado à realidade do estudante. Visto que um grande evento esportivo, a Copa do Mundo, foi realizado na Rússia neste ano (2018) e que o Brasil é conhecido mundialmente como o país dos grandes jogadores, selecionamos como tema “futebol”.

A partir da escolha do tema e do gênero meme, realizamos a escolha do texto a ser explorado. Nesse sentido, optamos por abordar um gênero

multissemiótico, isso se deve por algumas razões: a) textos com mais de uma semiose fazem parte de nosso cotidiano, especialmente pela influência do meio digital; b) a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em novembro de 2017, aborda, com ênfase, o trabalho com gêneros multissemióticos, visto que fazem parte da realidade do estudante e que a escola demanda prepará-lo para interagir, tomar decisões e resolver problemas em situações de comunicação que vão além dos muros da escola, utilizando principalmente a argumentação; c) Esse ano, o evento promovido pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN): o estudo de gêneros multissemióticos foi um dos temas contemplados pelo evento “Abralín em cena Piauí 2018 - Linguística de Texto: Interfaces e Perspectivas”⁶ como uma das perspectiva de trabalho da teoria.

Para a realização deste trabalho, selecionamos dois memes (Figura 1 e Figura 2), construídos a partir da mesma imagem, para desenvolver a atividade. Nesse sentido, a seguir, apresentamos a atividade, organizada em três etapas, quais sejam: pré-leitura, cotejo e pós-leitura. Ao longo de cada uma das etapas, sinalizamos o que estamos mobilizando à luz do que expomos nas seções teóricas deste artigo.

Etapa 1 – Pré-leitura

Iniciamos esta etapa com a localização do tema explorado pelos textos - futebol - convidando os estudantes a participarem desse importante momento da aula. Para isso, realizamos perguntas provocadoras, as quais também partem do ideal preconizado por Paulo Freire e disseminado em suas obras: partir da realidade do estudante. Nesse caso, investimos no tema gerador por considerarmos os textos e a atividade adequados para a turma idealizada.

⁶ Apresentado na palestra de encerramento do evento “Linguística de Texto: perspectivas e desafios contemporâneos”, ministrada pela professora doutora Silvana Lima.

As perguntas provocadoras têm a função de instigar o estudante e ativar conhecimentos de mundo acerca do assunto.

Desse modo, iniciamos a atividade, realizando quatro perguntas provocadoras aos discentes. Dispomos tais perguntas no Quadro 3 a seguir, no qual apresentamos as perguntas, o *feedback* esperado dos estudantes e os conceitos teóricos mobilizados.

Quadro 3: Sistematização explorada na etapa de pré-leitura

| Pré-leitura | | |
|--|---|--|
| Perguntas provocadoras (realizadas oralmente) | Feedback esperado | Conceitos teóricos mobilizados |
| 1) <i>Vocês gostam de futebol? Por quê?</i> | Esperamos que os estudantes sinalizem se gostam ou não de futebol e apresentem razões. Se gostam, por exemplo, poderão expressar alguns desses porquês: é uma tradição de família gostar de futebol; gostam de praticar esportes coletivos; é o esporte do Brasil. Caso não gostem poderão apontar como razões: não gostam da modalidade futebol, entre outros motivos. | Com essa pergunta, mobilizamos os conhecimentos de mundo dos estudantes no que concerne ao futebol. Aproximamo-nos da realidade dos estudantes, convidando-os a exporem sobre o que gostam ou não, abrindo espaço para expor suas opiniões. Essa pergunta não apresenta complexidade, assim, partimos gradativamente do simples em direção ao complexo. |
| 2) <i>Quem gosta de futebol, acompanha em quais meios de comunicação? Qual o veículo de comunicação mais utilizado para divulgar esse esporte?</i> | Esperamos que os estudantes sinalizem que acompanham futebol na TV, no rádio, na internet - por meio do acesso pelo celular, tablet, notebook, computador. Com a segunda pergunta, esperamos que apontem meios de comunicação, tais como canal de esporte (TV ou internet), jornais, revistas, páginas da internet, blogs. | Por meio da primeira pergunta, realizamos uma sondagem acerca dos conhecimentos de mundo do estudante. Iniciamos, aqui, o trabalho com o gênero, no que concerne ao suporte e ao gênero em si. |
| 3) <i>Como o futebol está presente em nossas vidas, em nosso cotidiano, no Brasil e/ou no mundo?</i> | Esperamos que os estudantes consigam observar que o futebol está presente em nossas vidas, sinalizando o espaço que recebe, a exemplo, a Copa do Mundo, em que, algumas escolas e empresas, sejam públicas ou particulares, param as atividades para acompanhar os jogos da Copa. | Nesse momento, começamos a estabelecer uma ponte de encontro entre a sala de aula e a realidade que está além da sala de aula, investindo na reflexão crítica do estudante, conforme explora a BNCC. |
| 4) <i>Como é a proximidade do futebol com o mundo digital? Vamos pensar em exemplos.</i> | Esperamos que os estudantes exponham sobre a proximidade entre o futebol o mundo digital, como as novas tecnologias e a inovação estão presentes nos campos de futebol. E como a internet tem proporcionado acesso instantâneo para acompanhar partidas. | Por meio da pergunta, oportunizaremos ao aluno refletir sobre a relação do universo digital com o esporte, no caso, o futebol. Com isso, poderão perceber a importância das inovações tecnológicas e o universo digital para as diversas atividades que realizamos, a exemplo do futebol. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na etapa de pré-leitura, incitamos o tema, mobilizando os conhecimentos de mundo do estudante, com foco nos modelos globais atinentes aos *frames*, visto que os discentes apresentam o que sabem sobre tema futebol. Assim, de modo colaborativo e interativo, os estudantes expõem as partes acerca do todo.

Etapa 2 – Cotejo

Na etapa de pré-leitura, por meio de perguntas provocadoras, introduzimos o tema geral “futebol”. Sinalizamos pistas sobre o que mais podemos explorar: mundo digital e aspectos atrelados ao futebol. Finalizada a etapa de pré-leitura, convidaremos os estudantes a lerem os textos - Texto 1 e Texto 2 -, os quais podem ser apresentados por meio de Datashow ou, ainda, em material impresso colorido aos estudantes (Figuras 1 e Figura 2).

Figura 1: “Chama o médico logo!”



Fonte: Disponível em: <<http://www.purebreak.com.br/noticias/26-memes-mais-engracados-apos-contusao-de-neymar-jr-na-copa-2014/5891>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Figura 2: “Chama a Marta logo!”



Fonte: Disponível em: <<https://www.clubedasmadres.com.br/colunistas/mulheres-redes-sociais-olimpiadas/attachment/chama-a-marta/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Quadro 4: Sistematização explorada na etapa de cotejo

| Cotejo | | |
|--|--|--|
| Perguntas provocadoras (realizadas oralmente) | Feedback esperado | Conceitos teóricos mobilizados |
| <p>1) <i>Gostaram dos textos? Por quê?</i></p> | <p>Esperamos que os estudantes expressem por que gostaram dos textos: por serem multissemióticos, por apresentarem um tema interessante a eles; por exprimirem humor, dentre outras possibilidades.</p> | <p>Com essa pergunta, mobilizamos o discente, de maneira que ele passe a assumir papel ativo, enquanto cidadão dotado de opinião e que tem espaço para expô-la, mas que, conforme expõe a BNCC, respeita o momento de fala e ponto de vista do colega, do outro.</p> |
| <p>2) <i>Como esses textos são chamados e em que meio eles costumam circular?</i></p> | <p>Esperamos que os estudantes exponham que os textos 1 e 2 são memes e que esse gênero circula em redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, dentre outros).</p> | <p>Por meio das duas questões, estamos explorando os conhecimentos enciclopédicos e textuais dos discentes, focalizando a denominação e o suporte em que o gênero circula.</p> |
| <p>3) <i>Nos textos 1 e 2, temos a imagem de dois jogadores, vocês os reconhecem? O que podem expor sobre cada um deles?</i></p> | <p>Esperamos que os estudantes verbalizem que nas imagens temos Neymar e Marcelo e que são dois jogadores de futebol. Esperamos que apontem que Neymar é um dos melhores jogadores do mundo e que costuma “sofrer” faltas ao longo dos jogos.</p> | <p>Nesse momento, estamos mobilizando conhecimentos de mundo, <i>scripts</i> acerca dos participantes (Neymar e Marcelo), acerca de suas ações características no futebol.</p> |
| <p>4) <i>Com base em seus conhecimentos prévios:</i> <i>a) Quem é Marta?</i> <i>b) Quem é Neymar?</i> <i>c) Como eles são conhecidos?</i></p> | <p>Esperamos que os discentes exponham que Marta e Neymar são jogadores de futebol, reconhecidos no Brasil e no mundo como craques. Além disso, que exponham que Neymar ficou conhecido por cair e fazer caretas de dor após sofrer faltas recorrentes.</p> | <p>Com essa pergunta, estamos mobilizando os conhecimentos de mundo dos estudantes. Aqui também estamos mobilizando <i>scripts</i>, em que exploramos os dois memes e há a inserção de um novo personagem (Marta) no segundo meme apresentado (Figura 2).</p> |
| <p>5) <i>Considerando a expressão de Neymar no texto 1, qual o efeito de sentido de “Dessa vez ele não está fingindo”?</i></p> | <p>Esperamos que os estudantes percebam a expressão no rosto de Neymar: ela denota dor. E que a frase “Dessa vez ele não está fingindo” sugere que, em outros momentos, Neymar fingiu sentir dor, mas que, no momento, a dor é verdadeira e não uma encenação.</p> | <p>Nesse momento, estamos promovendo a atenção para a relação presente entre as diferentes semioses do meme, pois é nessa relação que o sentido é construído. Assim, focalizamos nos conhecimentos de mundo acerca das expressões de dor e da atuação de Neymar em campo e nos conhecimentos linguísticos, em especial na expressão “dessa vez”. No que concerne às pistas contextuais propostas por Marcuschi (2008), nesse caso, podemos explorar o contexto extralinguístico, com foco no nível específico, pois a partir da expressão “dessa vez ele não está fingindo” e de o jogador Marcelo estar proferindo a frase, não é nem o Neymar, inferimos que “fingir dor” é algo peculiar a Neymar.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>6) Retomando seu conhecimento sobre o uso do pronome demonstrativo “Dessa”, aliando ao que você sabe sobre a atuação de Neymar, a que a expressão “Dessa vez ele não está fingindo” se refere?</p> | <p>Esperamos que o aluno, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre os elementos linguísticos do texto, possa expor que o uso do pronome indica que o fato de Neymar ter caído, possivelmente devido a uma falta no jogo, naquele momento não era um fingimento, além de inferir que em outros momentos esse mesmo acontecimento era apenas uma farsa do jogador. Ademais, imaginamos que essa inferência, de que em outros momentos Neymar fingiu e “dessa vez” não, teve como base as informações que os estudantes têm sobre o jogador.</p> | <p>Nesse momento, os estudantes ativarão os conhecimentos de mundo e enciclopédicos. Ademais, por meio dessa pergunta, estamos ativando o contexto extralinguístico, no nível específico. Por meio dessa pergunta (6), mobilizamos modelos globais referentes aos <i>planos</i>, pois os estudantes são convidados a relacionar a expressão de Neymar e a expressão “Dessa vez”.</p> |
| <p>7) Qual o efeito de sentido produzido pelas falas de Marcelo “Chama o médico” ou “Chama a Marta”? Há alguma diferença? Qual? Por quê?</p> | <p>Esperamos que os estudantes percebam que o efeito de sentido produzido pela fala de Marcelo, no texto 1, é o de que realmente o jogador estava lesionado e era necessário chamar o médico, enquanto que, no texto 2, a solicitação de chamar a Marta indica, quando são usados os conhecimentos sobre os craques do futebol, que Neymar deveria ser substituído pela jogadora Marta.</p> | <p>Nesse momento, os estudantes ativarão os conhecimentos de mundo. O contexto extralinguístico, no nível específico também é acionado nessa pergunta.</p> |
| <p>8) Como ocorre o humor no texto 1? E no texto 2?</p> | <p>Esperamos que o estudante perceba que há humor no texto 1, devido ao comentário do jogador Marcelo “Dessa vez ele não está fingindo”, o que leva o leitor a entender que a postura de simular uma falta é algo comum a Neymar. No texto 2, o humor poderá ser percebido a partir da frase de Marcelo “Chama a Marta”, em que os estudantes poderão inferir que a melhor maneira de resolver o problema que instaurou, a partir da queda de Neymar, seria substituí-lo por uma jogadora de futebol que não tem a fama de ser dissimuladora, mas ao contrário é conhecida pelo seu alto desempenho e credibilidade frente aos torcedores.</p> | <p>Nesse momento, os estudantes ativarão os conhecimentos de mundo, mobilizando modelos globais referentes a <i>frames</i> para elencar particularidades que juntas, conferem humor ao meme.</p> |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar no Quadro 4, estamos explorando sobretudo o contexto extralinguístico em relação ao metalinguístico, o que se deve, em nosso prisma, à riqueza multissemiótica, em que se sobressaem as imagens em relação ao linguístico. Ademais, ao mobilizar os conhecimentos de mundo do estudante, observamos a predominância nos modelos globais *frames* e *scripts*, visto que exploram conhecimentos atrelados ao tema e às ações características dos participantes (Marcelo, Neymar e Marta).

Entendemos que os *frames* e os *scripts* podem ser modelos globais que mais contribuem para a compreensão do gênero meme.

Etapa 3 – Pós-leitura

Esta etapa é essencial no processo de aprendizagem, posto que tem a função de proporcionar ao estudante a reflexão acerca de

seu processo de leitura e compreensão. Esse pode ser o momento de construir, com os estudantes, estratégias de leitura a fim de que eles as explorem em outras ocasiões (seja em sala de aula ou fora da escola, nas mais diversas situações de comunicação), indo ao encontro do que dispõe a BNCC: o preparo do estudante para resolver problemas sociais que pode encontrar em suas interações.

Quadro 5: Sistematização explorada na etapa de pós-leitura

| Pós-leitura | | |
|--|--|---|
| Perguntas provocadoras (realizadas oralmente) | Feedback esperado | Conceitos teóricos mobilizados |
| 1) <i>O que precisamos saber para compreender o texto 1?</i> | Esperamos que os estudantes exponham quais conhecimentos são necessários como, por exemplo, o de que Neymar sofre faltas e recorrentemente cai depois delas, o que tem sido motivo de piadas. | Com essa pergunta os estudantes mobilizarão os conhecimentos enciclopédico e conhecimento de mundo. |
| 2) <i>O que precisamos saber para compreender o texto 2?</i> | Esperamos que os estudantes exponham quais conhecimentos são necessários, por exemplo, de que Neymar e Marta são considerados os melhores jogadores das seleções masculina e feminina, respectivamente, de futebol e que Neymar sofre faltas e são recorrentes os tombos após as faltas. | Com essa pergunta os estudantes mobilizarão os conhecimentos enciclopédico e conhecimento de mundo. |
| 3) <i>Se algum de nós não acompanhasse futebol, seria possível compreender os textos 1 e 2? Por quê?</i> | Esperamos que os estudantes exponham que seria necessário conhecer as características de Neymar e de Marta, em campo, pois esses conhecimentos não estão presentes nos textos, são conhecimentos prévios. | Nesse momento, convidamos os discentes à reflexão acerca do processo de leitura, do caminho que percorreram. Estamos mobilizando conhecimentos relacionados ao contexto de produção e de circulação do gênero meme. Esse gênero, por sua natureza multissemiótica, requer trabalho com o contexto e com os conhecimentos, em especial, enciclopédicos, sem os quais se torna inviável a compreensão dos textos. Tal característica é muito presente no gênero meme. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>4) Com base no que trabalhamos até agora, quais características podemos elencar como sendo próprias do gênero meme?</p> | <p>Esperamos que os discentes exponham que o meme apresenta mais de uma semiose, que é feito a partir de fotos, que uma mesma imagem pode dar origem a mais de um meme e que seu propósito é a produção de humor, do riso diante de dada situação.</p> | <p>Nesse momento, podemos explorar as características do gênero meme e a relação gênero-suporte. No que tange às pistas textuais, (MARCUSCHI, 2008), observamos que aqui temos uma pista do contexto metalinguístico, explorando o nível superficial, visto que levantamos características peculiares ao gênero meme envolvidas na estrutura e nos fenômenos que podem explorar.</p> |
| <p>5) Agora que já trabalhamos os textos 1 e 2, vamos construir (em duplas ou trios) um quadro de estratégias de leitura, para nos auxiliar, futuramente, na compreensão de outros textos que leremos. Após finalizarmos, compartilharemos as estratégias e construiremos o quadro de estratégias de leitura da turma.</p> | <p>Esperamos que os estudantes reflitam acerca dos passos que realizaram para compreender os memes e, a partir desses passos, elaborem estratégias de leitura.</p> | <p>Nesse momento, estamos considerando o estudante enquanto ativo, capaz de realizar reflexões acerca de seu processo de aprendizagem de compreensão leitora. Ademais, estamos investindo na construção de um cidadão crítico e reflexivo que vai realizar leituras não apenas na sala de aula, mas sim nas situações extraescolares, especialmente, aquelas que solicitam compreensão acerca de textos e situações comunicativas, nas quais o estudante necessita intervir a fim de resolver problemas.</p> |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 5 abordamos a etapa referente à pós-leitura, a qual, em nossa proposta, está voltada para o convite à reflexão acerca do processo de leitura e compreensão. Entendemos que essa etapa é chave no processo de aprendizagem do estudante, pois é nela que ele pensa sobre as ações que realizou ao longo da atividade e pode favorecer a internalização do que está em pauta na aprendizagem. Além disso, quando convidado a realizar o registro escrito, as estratégias de leitura, está atuando no planejamento de novas ações que possam requerer leitura e posicionamento crítico.

Diante do que expomos nesta proposta de atividade, podemos observar que, conforme expõe Marcuschi (2008, p. 252, grifo do autor),

“compreender é essencialment, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”. Por meio da atividade de compreensão leitora dos memes (Figura 1 e Figura 2), podemos observar que utilizamos, predominantemente, o contexto extralinguístico e mobilizamos *frames* e *scripts* para realizar a compreensão desse gênero multissemiótico. Ademais, a atividade, realizada de modo interativo e incitada por perguntas provocadoras, proporciona compartilhar os conhecimentos de mundo entre os estudantes, o que auxilia a construir um saber não apenas individual, mas também social, corroborando a asserção de Marcuschi (2008) de que atividade de leitura é de natureza social.

Considerações finais

Para uma teoria como a LT, o trabalho com o texto, na perspectiva de gêneros textuais, figura como uma abordagem bastante adequada, pois se trata de um encaminhamento que considera interação, mediação e reflexão, principalmente. Ademais, tem-se uma visão abrangente do processo, posto que promove o trabalho com o texto, a exemplo do que exploramos neste artigo, envolvendo questões centrais como interlocutor(es), propósito comunicativo e meio de veiculação.

Nesse sentido, na atividade de compreensão leitora que propomos, podemos observar que estamos adotando a concepção de língua enquanto dialógica, realizando na interlocução promovida pelas perguntas provocadoras, a interação. Nela, o estudante é considerado ativo, pois seu espaço é garantido pelas perguntas provocadoras que requerem a participação oral do discente na aula, na qual expõe seus conhecimentos, compartilhando-os com a turma e construindo novos conhecimentos.

Além disso, no que concerne ao trabalho com o texto multissemiótico, entendemos que o contexto extralinguístico e os conhecimentos de mundo, focalizando os modelos globais *frames* e *scripts*, contribuem para a compreensão do meme. Ao explorar em especial as etapas de pré-leitura e cotejo, o estudante pode, na etapa de pós-leitura, com mais precisão e conhecimentos referentes ao componente Língua Portuguesa, identificar as características do meme, perceber seu propósito comunicativo, refletir acerca de como esse gênero vem sendo usado no universo digital e elaborar estratégias de leitura.

Isso nos mostra que o gênero meme pode e deve ir para a sala de aula, integrando a seara de gêneros multissemióticos disseminados pelos suportes, tais como Facebook, Instagram, Whatsapp, dentre outros, os quais fazem parte da realidade dos estudantes imersos no mundo

digital. Além dos conhecimentos de língua, o trabalho com o meme, bem como outros gêneros multissemióticos, pode promover o desenvolvimento da construção crítico-reflexiva do estudante, formação essencial para que ele esteja apto para resolver problemas encontrados nas situações de comunicação em que interage.

Referências

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV) [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estruturais da BNCC*. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em. 13 jul. 2018.

CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

DASCAL, M.; WEIZMAN, E. Contextual Exploitation of Interpretation Clues in Text Understanding: na Integrated Model. In: VERSCHHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (orgs). *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 31-46.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláis S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

- FONTANELLA, Fernando. *O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultura digital trash*. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009a.
- _____. *O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera*. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009b.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARRAFA, L. C. *Coerência e literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para a infância*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1987.
- GUERREIRO, A; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Texto digital* (UFSC), v. 12, p. 185-208. 2016.
- HORTA, N. B. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. 191f. Dissertação. Universidade de Brasília. 2015.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- _____. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. SP: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010a.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.
- PEREIRA, F. D. F. ; NASCIMENTO, G.P. . O ensino de língua portuguesa por meio de memes. In: *IV Simpósio Nacional de linguagens e gêneros textuais (SINALGE)*, 2017, Campina Grande/ PB. Anais IV SINALGE, 2017. v. 1. p. 1-11.
- VIGOTSKI, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submissão: 02 de setembro de 2018

Aceite: 18 de outubro de 2018.