



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

JULIANA ARAÚJO DE ANDRADE

**DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA
ATRAVÉS DO GÊNERO MULTIMODAL *MEME* SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

MAMANGUAPE-PB

2020

JULIANA ARAÚJO DE ANDRADE

**DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA
ATRAVÉS DO GÊNERO MULTIMODAL *MEME* SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, Campus IV, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.

MAMANGUAPE-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553d Andrade, Juliana Araújo de.

Desenvolvendo habilidades de leitura crítica e reflexiva através do gênero multimodal meme sob a perspectiva dos multiletramentos / Juliana Araújo de Andrade. - Mamanguape, 2020.
185 f. : il.

Orientação: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEC.

1. Ensino. 2. Leitura. 3. Multiletramentos. 4. Memes.
I. Cavalcanti, Marineuma de Oliveira Costa. II. Título.

UFPB/BC

JULIANA ARAÚJO DE ANDRADE

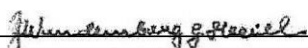
**DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA
ATRAVÉS DO GÊNERO MULTIMODAL MEME SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

Aprovada em 20/02/2020

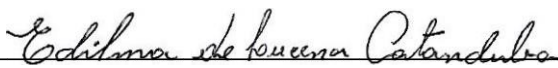
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(Orientadora)



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
(Examinador interno)



Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba
(Examinadora externa)

MAMANGUAPE-PB

2020

DEDICATÓRIA

À minha mãe, a quem devo tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, pela força durante os momentos mais difíceis, e a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial à minha orientadora e aos professores do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados, aos membros da banca, pela leitura e pelas contribuições, aos meus colegas de curso, pelos bons momentos e as experiências divididas, ao pessoal da escola onde a pesquisa foi realizada, pelo apoio de sempre, e, principalmente, aos alunos que dela participaram, pelo empenho e envolvimento nas atividades. Sem eles, nada disso seria possível! Por fim, um agradecimento particular a Jaelson Farias e Silvânia Felix, pelo incentivo.

RESUMO

Um dos problemas enfrentados pelos professores atualmente diz respeito ao desinteresse crescente dos alunos quanto aos processos de ensino-aprendizagem em contexto escolar, sendo a resistência à atividade de leitura o aspecto que mais chama nossa atenção, tendo em vista que, fora da escola, os estudantes se voltam mais para a leitura de diversos conteúdos que circulam na internet, principalmente em aplicativos e redes sociais (como o *Whatsapp* e o *Facebook*), os quais variam de pesquisas escolares a *memes*. Perante essa realidade, torna-se imprescindível que os professores busquem modificar sua metodologia, atentando para os multiletramentos exigidos por essas novas leituras, realizadas a partir dos textos contemporâneos, que são multimodais (ROJO, 2012), e que exercem certa fascinação nesses jovens, principalmente pela utilização de múltiplas linguagens. Além desse novo contexto, faz parte da nossa realidade em sala de aula o baixo rendimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais pertencem à escola onde realizamos nossa pesquisa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), em provas oficiais que avaliam habilidades específicas de compreensão textual. Considerando esses fatores, o objetivo geral deste trabalho consistiu em desenvolver uma proposta de intervenção junto aos alunos, a fim de possibilitar a construção de habilidades de leitura crítica e reflexiva. Já os específicos envolveram: realizar oficinas de leitura utilizando os *memes* enquanto gênero multimodal, buscando a construção dos multiletramentos requeridos diante das novas práticas leitoras; relacionar outros gêneros, como contos, notícias, poemas, etc., aos *memes* por aproximação temática, visando à ampliação do repertório cultural dos alunos; avaliar a pertinência do desenvolvimento da proposta por meio da análise dos resultados; e destacar a importância em a escola promover os multiletramentos exigidos pelas novas práticas de leitura e de escrita realizadas pela sociedade contemporânea. Para tanto, buscamos o respaldo de autores que versam sobre Tecnologia e Educação: Gabriel (2013); Leitura: Koch & Elias (2017), Lajolo (2011); Gênero textual/discursivo e multiletramentos: Bakhtin (1997), Rojo (2013), Rojo & Barbosa (2015), Rojo & Moura (2012); *Memos*: Dawkins (1979), Recuero (2009), Fontanella (2009), Calixto (2017); dentre outros, que nos embasam teoricamente. O presente trabalho se caracteriza, portanto, como pesquisa-ação de caráter interventivo, já que procurou aliar teoria e prática na resolução de um problema. De um modo geral, as ações se centraram na realização de oficinas de leitura, junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, nas quais os *memes*, enquanto gênero multimodal, e outros gêneros, foram lidos e analisados criticamente, de acordo com alguns descritores utilizados na Prova Brasil, selecionados a partir da Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano. Também discutimos sobre racismo, machismo e homofobia, de modo a levar o aluno a refletir acerca dessas problemáticas sociais que precisam ser combatidas. Os resultados nos mostram que a realização de um trabalho voltado para o aprofundamento de habilidades de leitura torna-se eficaz, principalmente se planejado em torno das necessidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Leitura. Multiletramentos. *Memos*.

ABSTRACT

One of the problems faced by teachers today concerns the students' growing lack of interest in the teaching-learning processes in the school context, but the resistance to reading activity is the aspect that most calls our attention, bearing in mind that, outside of school, students focus more on reading various contents that circulate on the internet, mainly in applications and social networks (such as Whatsapp and Facebook), which range from school research to memes. In view of this reality, it is essential that teachers seek to modify their methodology, paying attention to the multi-tools required by these new readings, made from contemporary texts, which are multimodal (ROJO, 2012), and which exert a certain fascination in these young people, mainly due to the use of multiple languages. In addition to this new context, part of our reality in the classroom is the low performance of students in the final years of elementary school, which belong to the school where we carry out our Professional Master's research (PROFLETRAS), in official tests that assess specific skills of textual understanding. Considering these factors, the general objective of this work was to develop an intervention proposal with the students, in order to enable the construction of critical and reflective reading skills. The specifics involved: holding reading workshops using memes as a multimodal genre, seeking to build the multi-tools required in view of new reading practices; relate other genres, such as short stories, news, poems, etc., to memes by thematic approach, aiming at expanding the students' cultural repertoire; evaluate the pertinence of the proposal development through the analysis of the results; and to highlight the importance of the school promoting the multi-elements required by the new reading and writing practices carried out by contemporary society. For this, we seek the support of authors who deal with Technology and Education: Gabriel (2013); Reading: Koch & Elias (2017), Lajolo (2011); Textual/discursive genre and multi-elements: Bakhtin (1997), Rojo (2013), Rojo & Barbosa (2015), Rojo & Moura (2012); Memes: Dawkins (1979), Recuero (2009), Fontanella (2009), Calixto (2017); among others, which theoretically support us. The present work is characterized, therefore, as action research of an interventional character, since it sought to combine theory and practice in solving a problem. In general, the actions focused on holding reading workshops with a 9th grade group of elementary school, in which memes, as a multimodal genre, and other genres, were read and critically analyzed, according to some descriptors used in Prova Brasil, selected from the 9th grade Portuguese Language Matrix. We also discuss racism, machismo and homophobia, in order to lead the student to reflect on these social issues that need to be tackled. The results show us that carrying out work aimed at deepening reading skills becomes effective, especially if planned around students' needs.

KEYWORDS: Teaching. Reading. Multi-tools. Memes.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DNA	Ácido desoxirribonucleico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MBL	Movimento Brasil Livre
MC	Mestre de Cerimônia
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
TCAM	Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Meme</i> do Donald Trump.....	23
Figura 2 - <i>Meme</i> da Hillary Clinton.....	41
Figura 3 – <i>Meme</i> “Mãe, suponhamos que eu pare de estudar”.....	56
Figura 4 – <i>Meme</i> “Sua mãe vai morrer hoje”.....	57
Figura 5 – <i>Meme</i> “10 anos depois”.....	58
Figura 6 – <i>Meme</i> “Quase nem uso filtro”.....	59
Figura 7 – <i>Meme</i> “Ninguém é digno”.....	59
Figura 8 – <i>Meme</i> “2 aulas seguidas de matemática”.....	60
Figura 9 – <i>Meme</i> “Você demora muito a responder”.....	62
Figura 10 – <i>Meme</i> “Antes dos 5 segundos”.....	63
Figura 11 – <i>Meme</i> “Eu na Black Friday”.....	64
Figura 12 – <i>Meme</i> “Essa não.”.....	69
Figura 13 – <i>Meme</i> “Lula e a previdência privada de R\$ 9 milhões”.....	79
Figura 14 – Grafite “Bolsonaro marionete do Trump”.....	79
Figura 15 – Publicação do <i>Instagram</i> da Anitta.....	79
Figura 16 – <i>Meme</i> “Faço xixi quando abrem a fralda”.....	82
Figura 17 – Charge “Prender ou voltar para o séc. XIX”.....	89
Figura 18 – Charge “Pobre, negro, dependente químico...”.....	90
Figura 19 – <i>Meme</i> “Corre que é o filho da Taís Araújo”.....	93
Figura 20 – <i>Meme</i> “Senhora, é só o filho da Taís Araújo”.....	94
Figura 21 – <i>Meme</i> “Nego num para”.....	103
Figura 22 – <i>Meme</i> “Nego não sai do whatsapp”.....	103
Figura 23 – <i>Meme</i> “Agora nego passou do ponto”.....	104
Figura 24 – <i>Meme</i> “Essa porra de nego já tá enchendo o saco”.....	104
Figura 25 – <i>Meme</i> “Mate todos os negros”.....	104
Figura 26 – <i>Meme</i> “Todo homem tem esse olhar”.....	105
Figura 27 – <i>Meme</i> “Ninguém é estuprada em casa lavando louça”.....	105
Figura 28 – <i>Meme</i> “Não pode fazer <i>meme</i> de preto”.....	105
Figura 29 – <i>Meme</i> “Mensagem da crush”.....	106
Figura 30 – <i>Meme</i> “Lá vem tua crush”.....	106
Figura 31 – <i>Meme</i> “Quando a aula de ciências é muito chata”.....	107

Figura 32 – Meme “Quando estou apressada para o rolê”	107
Figura 33 – Meme “Nego não aprende”	109
Figura 34 – Meme “Nego é gente fina”	109
Figura 35 – Meme “Nego tá demais”	110
Figura 36 – Meme “Nego tá aí que eu sei”	110
Figura 37 – Meme “Nego é falso”	110
Figura 38 – Meme “Hino nacional de Gana”	111
Figura 39 – Meme “Roubei meu próprio olho”	111
Figura 40 – Meme “Aí você denuncia o racista...”	118
Figura 41 – Meme “Não pratique racismo”	119
Figura 42 – Meme “Quando Bolsonaro diz que não tem racismo no Brasil”	119
Figura 43 – Meme “Racismo é uma coisa séria”	119
Figura 44 – Meme “Não deixei o celular carregando”	146
Figura 45 – Meme “A pessoa finalmente responde”	146
Figura 46 – Meme “Como eu tô nessa manhã”	146
Figura 47 – Meme “Odeio quem fala ‘tô chegando’”	147
Figura 48 – Meme “Adoro o som do silêncio”	147
Figura 49 – Meme “Voz em nossa cabeça”	147
Figura 50 – Meme “Miserável pedindo DNA”	148
Figura 51 – Meme “Homem caindo do cavalo”	148
Figura 52 – Meme “É tudo bixaaaa”	149
Figura 53 – Meme “Essa é a melhor fase da tua vida”	158
Figura 54 – Meme “Amigo que corrige”	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 DO MUNDO DA LEITURA AO MUNDO DOS <i>MEMES</i> : REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 Leitura: decodificação <i>versus</i> ativação de conhecimentos.....	18
1.2 Tecnologias digitais contemporâneas e a pedagogia dos multiletramentos: as novas práticas de leitura em sala de aula.....	24
1.3 Gêneros discursivos.....	30
1.4 <i>Meme</i> : gênero contemporâneo.....	35
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
2.1 Caracterização da pesquisa.....	47
2.2 Contexto da pesquisa.....	51
3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS.....	54
3.1 Primeiros passos: Da seleção dos descritores à etapa de sondagem.....	54
3.1.1 Os descritores.....	54
3.1.2 Roda de conversa inicial.....	56
3.1.3 Questionário objetivo de sondagem.....	66
3.1.4 Atividade aberta de sondagem	68
3.2 Oficina 1 – O que é texto e gênero?	77
3.3 Oficina 2 – Explorando o tema e a finalidade dos textos.....	84
3.4 Oficina 3 – Algo de errado não está certo com esses <i>memes</i>	99
3.5 Oficina 4 – Será isso uma mera opinião inofensiva?.....	120
3.6 Oficina 5 – Analisando recursos expressivos da escrita.....	152
3.7 Encerramento das atividades e análise dos resultados.....	162
3.7.1 Roda de conversa final.....	162
3.7.2 Atividade final de averiguação.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OBJETIVO DE SONDAÇÃO.....	178
APÊNDICE B – ATIVIDADE ABERTA DE SONDAÇÃO.....	183
APÊNDICE C – ATIVIDADE FINAL DE AVERIGUAÇÃO.....	184

INTRODUÇÃO

Monteiro Lobato, certa vez, declarou que um país é feito de homens e livros¹, e ele não estava sendo radical ao afirmar isso. O poder que a leitura, seja ela de mundo, de um olhar, de um gesto, de uma expressão, de uma fala, de uma notícia, de um livro, exerce diante do desenvolvimento crítico e reflexivo de um homem é imensurável.

Se você lê, além de desenvolver um conhecimento maior acerca das palavras da língua, adquirindo um léxico diversificado, o que pode ajudar a desenvolver argumentações mais convincentes, por exemplo, e o que te levaria a alcançar seus objetivos em diversas situações de comunicação, desenvolve também uma capacidade de raciocínio crítico mais apurado, sendo capaz de refletir sobre o próprio comportamento e o comportamento alheio.

A capacidade de ler, e, aqui, entenda-se por ler a habilidade de atribuir sentidos, não apenas de decodificar, transforma um homem, à medida que lhe dá poder de pensar, de refletir, de se informar, de imaginar, de ter prazer! E já dizia Descartes (1973, p. 66, grifo do autor): “*penso, logo existo*”. A leitura, assim, torna o homem mais digno de si e do mundo, uma vez que o faz capaz de mudar a si mesmo e ao próprio mundo, transformando-o em um lugar melhor para se viver e compartilhar experiências.

A escola, com toda a sua demanda de educação, deve buscar desenvolver a habilidade de leitura e de reflexão dos nossos jovens, para que eles compreendam que existem diversas possibilidades de atuação na vida adulta profissional em sociedade, que exigem capacidade de comunicação, alcançada, essencialmente, pela leitura, pois, como Monteiro Lobato, acreditamos que uma nação só pode se desenvolver plenamente com o seu povo empoderado pela leitura.

Algumas pesquisas², porém, têm comprovado o quanto o trabalho com a leitura em sala de aula não surte o efeito esperado, visto que os alunos, em sua maioria, não

¹ A fonte original da citação não pôde ser encontrada, mas diversas alusões a essa afirmação do autor são referidas em trabalhos acadêmicos e artigos, como em: HAAG, C. **O Brasil visto do sítio**. 2012. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/08/22/o-brasil-visto-do-s%C3%ADtio/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

² Veja-se, por exemplo: SANTOS, S. dos; SILVA, L. R. da. Tipologia de perguntas nas atividades de mediação para leitura em livros didáticos. In: FREITAS, R. M. K. e DAMACENO, T. M. dos S. S. (Org.). **Livro didático – gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015., em que se avalia a qualidade das questões de interpretação que mais são utilizadas desde a educação infantil, a partir da tipologia de perguntas apresentadas por Marcuschi (2008). Os resultados comprovam que essas questões não contribuem para desenvolver a

desenvolvem a competência leitora necessária para saber lidar com variados textos em contextos diversos. Solé (1998) considera que a raiz do problema está no próprio conceito de leitura que se adota nas escolas, o qual é reduzido a atividades de avaliação da compreensão, de forma que não se interfere nem auxilia o aluno em sua construção.

A defasagem no ensino-aprendizagem da leitura também é comprovada pelos resultados não tão satisfatórios obtidos em provas oficiais que calculam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, através de questões que avaliam habilidades de leitura³. Nesse sentido, podemos considerar que a principal motivação para a realização do nosso trabalho foi a preocupação com o IDEB da escola onde realizamos nossa pesquisa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), pois se observa o frequente baixo rendimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental nessas provas⁴.

Além dessa situação, também levamos em conta, para o desenvolvimento do nosso trabalho, um dos principais problemas enfrentados atualmente por nós, professores, o qual diz respeito ao desinteresse crescente dos alunos quanto às atividades de leitura realizadas em sala de aula, sendo que, fora da escola, os estudantes se voltam mais para a leitura de diversos conteúdos que circulam na internet, em aplicativos e redes sociais (como o *Whatsapp* e o *Facebook*), que variam de pesquisas escolares a *memes*.

Nossos alunos se encontram, assim, inseridos em novos contextos de comunicação e de interação, baseados em novas práticas de leitura e de escrita, voltadas para esses conteúdos e as ferramentas que emergem a partir das tecnologias digitais, cada vez mais modernas. Diante disso, torna-se imprescindível que os professores busquem modificar sua metodologia, atentando para os multiletramentos exigidos por essas novas leituras, realizadas a partir dos textos contemporâneos, que são multimodais (ROJO, 2012b), e que exercem certa fascinação nesses jovens, principalmente pela

competência leitora, tendo em vista focarem em habilidades de extração da informação do texto, ou na subjetividade do aluno, o que mostra a defasagem do ensino da leitura desde as primeiras fases.

³ De 2007 a 2017, organizados por nível de ensino, os resultados e as metas anuais correspondentes podem ser consultados no *site* do INEP, mas o que mais chama a atenção é o fato de que, a partir do ano de 2013, os dados referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio comprovam que nenhuma das metas estabelecidas foram alcançadas, nem mesmo na rede privada de ensino. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

⁴ Veja-se, por exemplo, o último resultado disponível, referente à avaliação realizada com os 9º anos da escola em 2017, em que se alcançaram 2.8 pontos, abaixo da meta estabelecida para o mesmo ano, 3.6. As metas referentes a essa série nunca foram alcançadas, diga-se de passagem, segundo dados do próprio *site* do INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10217987>. Acesso em: 26 jan. 2020.

utilização de múltiplas linguagens, às quais requerem novas habilidades de leitura e de produção (multiletramentos), visando sua convergência, e não seu isolamento.

O *meme*, enquanto gênero multimodal contemporâneo que se constitui pela prática da remixagem (ROJO, 2015), é um exemplo desses novos textos, que surge das possibilidades emergentes da *Web 2.0*, a qual modificou a forma como nos comunicamos uns com outros, trazendo maior interatividade e colaboração entre os usuários, os quais estão cada vez mais conectados. Ademais, sabemos que os *memes*, além de fazerem parte do cotidiano da maioria dos jovens com acesso à internet, ganham fama por tratarem de assuntos, fatos e opiniões presentes no nosso dia a dia, de forma cômica e, às vezes, crítica.

Assim, refletimos que, tanto pela atualidade desse tipo de conteúdo, quanto pela relação de identificação que proporcionam, os *memes* poderiam tornar-se excelentes objetos de leitura e de análise em sala de aula, à medida que trazem reflexões de diversos níveis: político, filosófico, etc. Calixto (2017) reforça a importância de trabalhá-los de forma crítica nas aulas, observando-os como um produto cultural de extrema relevância para se compreender os processos de sociabilidades construídos hoje em dia pelos jovens em rede, e não como um simples objeto que serve apenas para o entretenimento, de acordo com o senso comum, tendo em vista que retratam formas de se comunicar. Apesar disso, ainda para o autor, e como pudemos perceber durante a realização do projeto, esses mesmos jovens não refletem criticamente sobre os usos que fazem dos *memes* ou sobre as mensagens que eles propagam.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, a qual busca alinhar todos os tipos de ensino ofertados no país, seja público ou particular, versando sobre conteúdos, habilidades e procedimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, também já faz menção à importância de se considerar em sala de aula esses novos contextos de interação e de comunicação em que nossos alunos estão inseridos, atentando para as novas práticas de linguagem atreladas ao meio digital, sem desconsiderar as demais, do meio analógico, como será discutido ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

Desse modo, nossos esforços voltaram-se à realização de uma proposta de intervenção que pudesse contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura de nossos alunos, partindo dos seus hábitos, costumes e práticas, para ampliá-los, utilizando os *memes* como instrumento facilitador de estratégias mais atrativas e

eficazes que propiciassem o desenvolvimento da compreensão leitora necessária à formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel diante de uma sociedade conectada.

Assim, o objetivo geral deste trabalho consistiu em desenvolver uma proposta de intervenção junto aos alunos, a fim de possibilitar a construção de habilidades de leitura crítica e reflexiva. Já os específicos envolveram: realizar oficinas de leitura utilizando os *memes* enquanto gênero multimodal, buscando a construção dos multiletramentos requeridos diante das novas práticas leitoras; relacionar outros gêneros, como contos, notícias, poemas, etc., aos *memes* por aproximação temática, visando à ampliação do repertório cultural dos alunos; avaliar a pertinência do desenvolvimento da proposta por meio da análise dos resultados; e destacar a importância em a escola promover os multiletramentos exigidos pelas novas práticas de leitura e de escrita realizadas pela sociedade contemporânea.

Partimos, assim, da seleção de alguns descritores utilizados na elaboração da Prova Brasil, referentes à Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano, para avaliar a leitura de *memes* e de outros gêneros. Após a seleção dos descritores, realizamos três atividades de sondagem, a partir dos descritores selecionados, com o intuito de verificar quais habilidades de leitura precisariam ser trabalhadas durante as oficinas: uma roda de conversa inicial, na qual analisamos, junto aos alunos, alguns *memes* previamente escolhidos; um questionário objetivo, contendo questões semelhantes às utilizadas na Prova Brasil; e uma atividade aberta, com questões discursivas, para que eles se expressassem diante dos questionamentos, de modo que pudessemos avaliar individualmente o desempenho de cada um.

Com a análise dos dados coletados nessa fase de sondagem, percebemos que seria necessária a realização de 5 (cinco) oficinas. Na primeira, trabalhamos o conceito de texto e gênero, explorando a questão da multimodalidade e da concepção de leitura; na segunda, focamos no desenvolvimento das habilidades de identificar a finalidade e o tema de textos de diferentes gêneros; na terceira, analisamos como a conjugação do texto verbal com o não-verbal pode revelar mensagens implícitas, observando a habilidade de interpretar com o auxílio de material gráfico; na quarta, trabalhamos com a diferenciação entre fato, opinião e discurso de ódio, bem como entre posições distintas referentes ao mesmo fato ou tema; por fim, na quinta e última, buscamos desenvolver a

habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos expressivos da escrita, como pontuação, ortografia, etc.

Além de tudo isso, procuramos problematizar temáticas como o racismo, o machismo e a homofobia, de modo a levar o aluno a percebê-las enquanto problemáticas que configuram nossa sociedade, mas que precisam ser discutidas e combatidas. É importante salientar que a professora escolheu essas três temáticas não apenas pela relevância mencionada, mas por observar comportamentos adotados pelos próprios alunos dentro e fora da escola, como assediar as meninas, proferir injúrias raciais ou xingamentos homofóbicos a colegas, dentre outros. A necessidade de discutilas foi observada ao longo do desenvolvimento da proposta, e nos norteou quanto à escolha dos *memes* e outros textos para serem lidos e analisados nas oficinas.

Dessa forma, entre conceitos e habilidades de leitura trabalhados nas oficinas, objetivamos desenvolver uma leitura crítica e reflexiva dos *memes* e de outros gêneros, de modo que os alunos pudessem ultrapassar a mera decodificação das palavras do texto verbal, passando a observar e analisar o não-dito, os preconceitos imbuídos em várias mensagens, muitas vezes implícitos. Os resultados, coletados a partir da aplicação de uma atividade final de averiguação, a qual foi elaborada de acordo com a atividade aberta de sondagem, mostram que a realização de um trabalho voltado para o aprofundamento de habilidades de leitura torna-se eficaz, principalmente se planejado em torno das necessidades dos alunos.

Nossa proposta de intervenção se apresenta, portanto, como pesquisa-ação de caráter interventivo, já que procurou aliar reflexão e ação na busca pela resolução de um problema que acomete não apenas a nossa prática em sala de aula, como a de outros professores também, ou seja, a necessidade de que as aulas levem o aluno a desenvolver habilidades de leitura crítica e reflexiva. Logo, as ações se centraram, como vimos, na realização de oficinas de leitura, junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Alhandra-PB, nas quais buscamos explorar, principalmente, os *memes* visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, referentes aos descritores selecionados a partir da Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil, bem como dos multiletramentos requeridos pelas novas práticas leitoras.

Para tanto, buscamos investigar a seguinte questão de pesquisa: De que maneira a utilização dos *memes*, enquanto gênero multimodal contemporâneo, nas aulas de Língua Portuguesa, pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e

reflexiva, sob a perspectiva dos multiletramentos?, com o respaldo de autores que versam sobre: Tecnologia e Educação: Gabriel (2013); Leitura: Koch & Elias (2017), Lajolo (2011); Gêneros discursivos/textuais, multiletramentos e gêneros contemporâneos: Rojo (2013), Rojo & Barbosa (2015), Rojo & Moura (2012), Bakhtin (1997); e *Memes*: Dawkins (1979), Recuero (2009), Fontanella (2009), Calixto (2017); dentre outros, os quais nos embasam teoricamente.

Desse modo, a presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos, fora a introdução e as considerações finais; no próximo, que dá conta do nosso referencial teórico, traçamos discussões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho; no segundo, que versa sobre os procedimentos metodológicos, delineamos a caracterização e a contextualização da pesquisa; no último, descrevemos e analisamos as atividades realizadas em sala de aula. Vamos então à explanação das questões teóricas que norteiam nosso trabalho.

1 DO MUNDO DA LEITURA AO MUNDO DOS *MEMES*: REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo, como o próprio título sugere, traz discussões pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, de acordo com as considerações de alguns autores sobre leitura, tecnologia na educação, multiletramentos e as novas práticas de leitura, gêneros discursivos/textuais e, por fim, *memes* enquanto gênero contemporâneo.

Assim, o capítulo apresenta-se dividido em quatro tópicos: no primeiro, discutimos sobre a concepção de leitura que adotamos para a realização do projeto; no segundo, contextualizamos o momento de avanços tecnológicos que vivemos e suas implicações para a educação, bem como apresentamos o conceito de multiletramentos, observando como se configuram as novas práticas de leitura realizadas por nossos alunos perante esse momento de mudanças; no terceiro tópico, delineamos aspectos importantes para se entender a concepção de gêneros discursivos a partir, principalmente, das considerações de Bakhtin (1997); e, para finalizar, o último tópico apresenta o *meme* como um exemplo de gênero contemporâneo.

Vamos então ao primeiro tópico, no qual exploramos o conceito teórico de leitura que consideramos para a realização do trabalho.

1.1 Leitura: decodificação *versus* ativação de conhecimentos

Entendemos a leitura como um processo complexo no qual está envolvida a ativação de diversos tipos de conhecimento por parte do leitor, que não dizem respeito unicamente ao material linguístico que compõe o texto verbal, e não apenas como uma operação simplória de decodificação do código linguístico, na qual, supostamente, seria necessário somente o conhecimento da língua enquanto código para ocorrer. Comungamos, portanto, com o conceito de leitura apresentado na obra **Ler e compreender: os sentidos do texto**.

De acordo com as autoras desse livro, Koch & Elias (2017, p. 7), durante a leitura, “o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de [...] participar, de forma ativa, da construção do sentido”. Ou seja, a ativação de conhecimentos de diversas ordens por parte do leitor durante a leitura é indispensável para que a

compreensão do que se lê ocorra, visto que se trata de um processo ligado à interação entre o texto e os sujeitos a ele atrelados (produtor e leitor).

As autoras chamam a atenção para o fato de que os conceitos de leitura estão intimamente relacionados às concepções de língua que foram sendo adotadas ao decorrer do desenvolvimento dos estudos linguísticos. À época dos gregos, considerava-se a língua enquanto representação do pensamento, em que o texto corresponderia à exteriorização das ideias e das intenções do seu produtor, que deveriam, por sua vez, ser captadas pelos leitores. Tem-se, então, o foco no autor.

Com o advento do estruturalismo, a partir das ideias de Saussure (1999), a língua passou a ser considerada como um código dotado de uma estrutura própria e inabalável, de modo que os sujeitos não pudessem interferir nesse sistema. Assim, o texto seria apenas um produto da codificação desse sistema, por parte de seu produtor, e a leitura se restringiria à mera decodificação do código pelo leitor. Foca-se, agora, no texto.

Porém, na visão de leitura que aqui adotamos, apresentada também pelas autoras, o foco muda para a “interação autor-texto-leitor”, relacionada à “concepção interacional (dialógica) da língua”, em que “**o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 11, grifos das autoras). Desse modo, chegamos ao conceito de leitura como o concebemos neste trabalho: um processo complexo de produção de sentidos que requer a ativação de uma variedade de conhecimentos por parte do leitor, desde os relacionados ao material linguístico do texto, bem como os relacionados aos fatores do mundo “(lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 21).

Logo, a leitura pode ser entendida como um processo de ativação de esquemas que envolvem a interação entre vários tipos de conhecimento (linguístico, do gênero discursivo/textual, de mundo, etc.) que vão sendo confirmados ou modificados pelo leitor durante esse processo, realizado a partir das pistas textuais deixadas pelo produtor do texto, que as torna explícitas ou implícitas seguindo suas pressuposições acerca dos conhecimentos possivelmente compartilhados entre ele e seus leitores prováveis.

Essas concepções se aproximam das ideias de Solé (1998) em sua obra **Estratégias de leitura**⁵. A autora faz menção aos modelos ascendente e descendente de leitura, em que, no primeiro caso, o processo de leitura é visto meramente como

⁵ Essas discussões acerca das reflexões de Solé (1998) em **Estratégias de leitura** encontram-se no trabalho final da disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita – Aspectos SeMLE, cursada no período 2018.2 do Profletras, com carga horária de 45h.

decodificação das informações presentes no texto, de modo que ocorra partindo do texto para o leitor; já no modelo descendente, a leitura dependeria unicamente dos conhecimentos prévios do leitor, sendo construída, portanto, do leitor para o texto.

Para Solé (1998), no entanto, a leitura deve ser entendida de acordo com uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, como um processo do qual emanam os significados dos textos, envolvendo não só a compreensão da linguagem escrita (estrutura, conteúdo textual), mas também o leitor e seus conhecimentos e expectativas.

Desse modo, ler para a autora é “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22), no qual o leitor busca satisfazer os objetivos norteadores da leitura, ou seja, lê-se com uma finalidade, a qual se procura cumprir com o processo. Essa concepção origina duas implicações, segundo Solé (1998): a presença de um leitor ativo, que intervém na leitura, e de um objetivo norteador, em torno do qual a mesma funciona.

Assim, por mais que seja verdade que o texto em si carregue algum significado, o sentido que cada leitor constrói a partir dele é único, diferente até mesmo daquele pensado pelo autor do texto, isso porque, como já dito, a construção dos sentidos se dá durante a leitura, processo que depende do leitor e seus conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, de mundo, etc. para a construção da interpretação.

Nesse processo, Solé (1998) afirma que os leitores ativos lançam mão de estratégias as mais diversas, que ocorrem de modo inconsciente nos leitores proficientes, como a elaboração de previsões sobre a estrutura narrativa, sequência de ações, informações, enfim, que vão sendo confirmadas ou não ao longo da leitura. Quando a previsão não é realizada, o leitor foca em entender o porquê, mudando sua previsão que passa novamente a ser checada. Sobre o papel do professor diante dessa realidade, a autora afirma que

é um processo que deve ser ensinado e aprendido. Quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; também seria conveniente que algumas das suas previsões não se realizassem e que verificasse com as crianças por que isso aconteceu. Assim, elas perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência (SOLÉ, 1998, p. 28).

Percebemos o quanto o professor é essencial para auxiliar o aluno perante uma tarefa que não é tão simples como se imagina. Conseguir utilizar proficientemente as

estratégias de leitura como as previsões exige não só o conhecimento acerca da sua existência, mas dos mecanismos para colocá-las em prática. Assim, essas estratégias, que ocorrem durante o processo de leitura e contribuem para a construção da compreensão do texto, devem ser orientadas, mesmo que se trate de um processo interno.

O grande problema que, segundo a autora, resulta de um equívoco em relação ao que se entende por leitura dentro da escola, consiste no fato de que a utilização da leitura em sala de aula se dá, em sua considerável maioria, apenas para obtenção de informação e aprendizagem de conteúdos, o que faz com que não haja tempo para ensinar às crianças e aos jovens quais as estratégias de leitura são eficazes para a construção da compreensão do texto. Ou seja: não se ensina a compreender (SOLÉ, 1998).

Aproximando-se demasiadamente das considerações da autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCN (1998), documento que busca orientar a prática, os conteúdos e os procedimentos em sala de aula, servindo de modelo para a construção da atual Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2017), também trazem uma concepção de leitura bastante diferente daquela que é comumente observada no cotidiano das escolas:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Assim, as famosas perguntas que comumente seguem as leituras silenciosas ou coletivas, às quais os alunos devem responder oralmente ou utilizando a escrita, avaliam apenas se ocorreu a compreensão leitora, de modo que não se intervém no processo de construção dessa compreensão, o que faz com que o ensino da leitura não se desenvolva em todas as suas fases, ou seja, não só depois, mas antes e durante também. Porém, segundo Solé (1998), não só é possível como necessário que se ensinem as estratégias que propiciam a compreensão leitora, como “ativar o conhecimento prévio relevante,

estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc.” (SOLÉ, 1998, p. 36); ou “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”, de acordo com os PCN (1998, p. 69), como vimos, que interferem diretamente na interpretação.

Solé (1998) também menciona a importância dos objetivos que toda leitura apresenta, pois sempre lemos de acordo com alguma finalidade. São esses objetivos, segundo a autora, que guiam as leituras que fazemos, de modo que também determinam quais estratégias são eficazes para a construção da compreensão de cada texto, assim como o controle que exercemos inconscientemente sobre elas, as quais só percebemos ao nos depararmos com algum obstáculo que impeça a fluidez da leitura (SOLÉ, 1998). É preciso, então, que essas estratégias sejam ensinadas, de modo que os alunos passem a usá-las conscientemente. Solé (1998, p. 42) acrescenta:

Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas.

Logo, podemos concluir que leitura é, na verdade, compreensão, cuja construção é realizada pelo leitor, o qual, por sua vez, deve conhecer o que lerá e para quê, a fim de ver sentido em se esforçar cognitivamente durante o processo da leitura. Além disso, ele precisa dispor de recursos que lhe garantam êxito na construção da compreensão, como conhecimentos prévios, confiança, motivação, etc., para que se engaje na leitura (SOLÉ, 1998). Se o aluno não dispõe desses recursos, é preciso que o professor, de alguma forma, ofereça-lhe, pois só há leitura quando há compreensão, de modo que se transforme em aprendizagem significativa.

Após examinar essas concepções específicas de leitura, focaremos em outros conceitos que também são importantes ao entendimento da leitura. Koch & Elias (2017), por exemplo, fazem considerações bastante interessantes para o desenvolvimento teórico do nosso trabalho, no que diz respeito principalmente à análise dos *memes*, enquanto textos contemporâneos, como a importância de se considerar, no ato da leitura, as relações entre texto e contexto e texto e intertextualidade, as quais dizem respeito a dois processos constitutivos dos próprios textos.

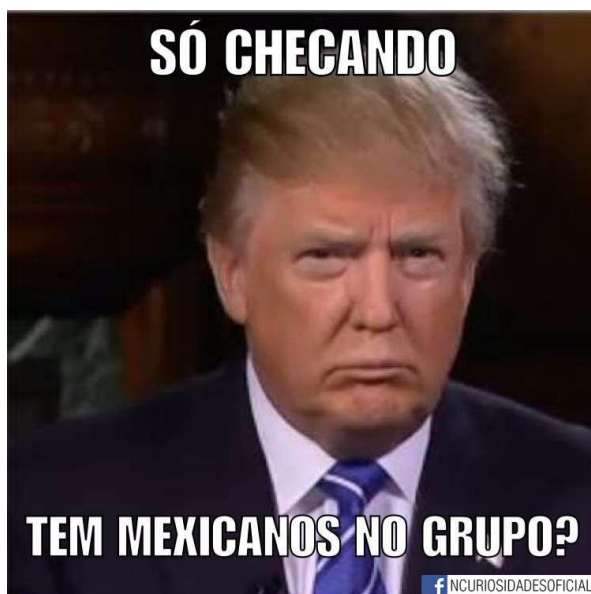
O contexto, denominado de sociocognitivo, corresponderia ao conjunto de saberes (linguístico, de mundo, comunicacional, etc.), guardados na memória dos

sujeitos e ativados durante a leitura, que só é possível quando autor e leitor compartilham de contextos sociocognitivos mais ou menos parecidos (KOCH & ELIAS, 2017).

Já a intertextualidade equivaleria à inserção, ao uso de outros enunciados ou de seus modos de constituição (próprios do mesmo autor ou não, explícitos ou não) na produção de novos textos, o que, em maior ou menor grau, resulta na modificação de seus sentidos originais, já que “são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 86). Como já afirmado anteriormente, ambos, contexto e intertextualidade, configuram-se como procedimentos constitutivos dos textos, por isso, tornam-se essenciais para a produção de sentido e para a interpretação dos mesmos.

Vejamos como isso ocorre no exemplo de *meme* a seguir, FIG. 1 - *Meme* do Donald Trump, que só pode ser entendido em sua totalidade e lido de forma crítica e reflexiva quando se consideram (1) o contexto sociocognitivo do leitor (seus conhecimentos), tendo em vista que é necessário conhecer a pessoa pública da foto que serve de base para sua produção: Donald Trump, o presidente dos Estados Unidos; e (2) a intertextualidade que o texto verbal estabelece com seus discursos e ideias acerca da política de imigração.

FIGURA 1 - *Meme* do Donald Trump



Fonte: <https://ncuriosidades.com.br/meme-trump/>. Acesso em: 02 dez. 2018.

É sabido que Donald Trump reforçou o tema da construção de um muro entre Estados Unidos e México em sua campanha eleitoral, ao defender o fortalecimento dessa divisão entre os países, como forma de combater a imigração de mexicanos. Por isso, o *meme* é construído com uma foto sua apresentando expressão de desaprovação e irritação, à qual se une a legenda “Só checando/Tem mexicanos no grupo?”. Vemos, assim, a multimodalidade que forma o *meme*, característica crucial na constituição desses textos contemporâneos, em que convergem múltiplas linguagens: verbal, visual, musical, etc., como explanaremos a seguir, no desenvolvimento do próximo tópico.

Para finalizar as discussões teóricas específicas sobre leitura, gostaríamos de fazer referência à Lajolo (2011), que apresenta colocações bastante pertinentes aos professores de língua portuguesa que lidam com a leitura enquanto processo de ensino-aprendizagem, em seu livro **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, o qual, apesar de constituído por ensaios que versam prioritariamente sobre a leitura de textos literários, serve de reflexão para a leitura de um modo geral. A autora considera que o texto só faz sentido para o leitor quando dá sentido ao mundo (LAJOLO, 2011), por isso a leitura de *memes* é tão apreciada pelos nossos alunos, pois dá sentido ao mundo deles. Assim, como já explicitado, um de nossos objetivos era ampliar essas leituras e seus repertórios culturais, de modo que outras leituras também fizessem sentido para eles, ao darem sentido aos seus mundos.

Logo a seguir, passaremos a analisar questões relativas às novas práticas de leitura e de escrita realizadas pelos nossos alunos por meio de textos contemporâneos que circulam em contextos de interação baseados nos avanços tecnológicos, os quais permeiam a era digital em que eles nasceram e (con)vivem. Essas novas práticas letradas requerem o desenvolvimento de novas habilidades: os multiletramentos.

1.2 Tecnologias digitais contemporâneas e a pedagogia dos multiletramentos: as novas práticas de leitura em sala de aula

No mundo em que vivemos atualmente, estamos presenciando uma era de inovações surpreendentes no que tange aos avanços tecnológicos experimentados. Cirurgias podem ser realizadas com auxílio de nanotecnologia. Doenças incuráveis, antigamente, hoje apresentam cura. Porém, não é apenas na saúde que podemos perceber os avanços tecnológicos alcançados: até o simples ato de se comunicar com

alguém foi modificado. Aplicativos de mensagens instantâneas, como o *Whatsapp*, permitem a conexão rápida com qualquer pessoa que seja usuária do aplicativo, fazendo parte ou não do seu grupo de contatos, facilitando a ligação via vídeo ou chamada de voz, e o envio/recebimento de diversas mídias: foto, áudio, figurinhas, *gifs*, *links*, etc.

Vivemos a era da revolução digital, em que todos estão conectados a tudo e a todos, e que tem causado, segundo Gabriel (2013, p. 3), “uma modificação acentuada da velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico, acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos”. Torna-se necessário, portanto, que sejamos capazes de refletir sobre essas mudanças e discernir entre seus benefícios e malefícios, conseguindo dosar as possibilidades que toda essa tecnologia digital nos oferece. É preciso, de acordo com a autora, “entender como usar todo esse aparato digital para vivermos melhor, [...] e como aprender e educar de forma mais adequada” (GABRIEL, 2013, p. 4).

Contemporaneamente, mais do que nunca, o sistema tradicional de educação, embasado nas modificações socioeconômicas resultantes da Revolução Industrial, da qual emerge a necessidade de mão de obra qualificada, não consegue atender às demandas recentes de formação dos estudantes, que passam a se frustrar diante de um modelo de escola cujo centro é o professor, o quadro e o livro. Os alunos têm acesso a diversos recursos tecnológicos, recebendo estímulos bastante diferentes daqueles provenientes da mídia analógica. Além disso, é interessante atentar para o fato de que a internet (em seu funcionamento atual) e a banda larga permitiram uma mudança bastante significativa em relação à produção de conteúdo e ao acesso à informação, descentralizando esses processos, de modo que qualquer um pode publicar qualquer coisa na *web*.

Esse aspecto muda completamente a função de um professor em sala de aula, que antes era considerado “detentor do conteúdo e funcionava como filtro para os alunos” (GABRIEL, 2013, p. 16), mas que, diante das tecnologias digitais, perde esse cargo para a conexão na internet, pois os alunos passam a poder não só acessar como produzir e publicar qualquer tipo de informação e conteúdo. É por isso que, diante desse contexto, “torna-se muito mais importante no processo educacional saber como conectar e associar informações do que como obtê-las” (Ibidem, 2013, p. 23). Nossos alunos já possuem habilidades e competências referentes à busca e ao acesso de qualquer informação. “Nesse sentido, habilidades criativas, de questionamento e reflexão tornam-

se essenciais na educação. A educação por meio de memorização de conteúdos deve dar lugar à educação por meio da criatividade para conectá-los na solução de problemas” (Ibidem, 2013, p. 23).

Como consequências imediatas dessa mudança na produção e no acesso à informação, tem-se “um ritmo frenético de produção de conteúdos e novas formas de aprendizagem” (Ibidem, 2013, p. 45), que é construída coletivamente. Na atualidade, temos que aprender a fazer várias coisas ao mesmo tempo, a avaliar e selecionar várias informações, a lembrar de onde encontrá-las. Os mecanismos de busca e a conexão modificam até mesmo o funcionamento de uma de nossas funções cerebrais mais importantes, a memória (Ibidem, 2013).

É nesse contexto de significativas mudanças tecnológicas digitais, as quais afetam também o nosso ser biológico, que nossos alunos estão inseridos. Na verdade, podemos considerar que eles nasceram em meio a todas essas inovações, de modo que já estão familiarizados, em certa medida, com suas linguagens e funcionamentos. Na sociedade contemporânea, crianças de até três anos ainda estão aprendendo a utilizar a fala, não sabem ler nem escrever textos verbais, mas já são capazes de manusear um dispositivo digital móvel sem dificuldades, acessando vídeos no *Youtube*, jogos e aplicativos. Segundo Gabriel (2013, p. 86), essa é a “**Geração Z** (nascidos a partir do início da década de 2000) – também conhecida como iGeneration, Generation@, Net Generation, Generation AO (Always on), Generation Text e Nativos Digitais”.

Como fica o papel do professor diante de todas essas mudanças e das características da geração de Nativos Digitais que forma o seu público, já que ele pertence às outras gerações anteriores? Para a autora, é preciso que os professores procurem entender como funciona a geração desses estudantes, de modo que se torne possível “desenvolver processos educacionais que sejam adequados [...] [a eles] em função de seus comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam, modo como aprendem” (Ibidem, 2013, p. 88), pois são eles, nossos alunos, responsáveis pelo avanço da sociedade, “e adaptar-se [...] [a eles] é essencial para o desenvolvimento de processos educacionais efetivos e adequados” (Ibidem, 2013, p. 90).

Portanto, considerando que os nossos alunos estão expostos a diversos tipos de conteúdo e informações, oriundas de todo e qualquer tipo de fonte, confiável ou não, é importante que nós, professores, entendamos que não podemos ser mais apenas provedores de conteúdo, já que a *web* cumpre o papel de abrigá-lo e fornecê-lo, mas

funcionarmos “como interface, para auxiliar a navegação no mar de informações. A validação da informação e reflexão para analisá-la e construir significados [...] passa a ser uma das principais habilidades da era digital” (Ibidem, 2013, p. 104). Diante disso, a importância do “professor-interface”, segundo a autora, aumenta, o qual deve abrir janelas para expandir conceitos a partir de sua visão, sem deixar os alunos presos a uma unicamente, carregando características como dinamicidade, disponibilidade, adaptabilidade ao ambiente, ao aluno, de modo a formá-lo, capacitá-lo e prepará-lo para as suas reais necessidades diante dos avanços intrínsecos à sociedade em que vive.

Tendo essas considerações em mente, buscamos desenvolver um projeto de intervenção que levasse em conta as experiências dos alunos *on-line*, seus interesses quando navegam na *web*, como os *memes*, para aprimorar os usos já realizados, de forma que passassem a ocorrer criticamente, atentando para a configuração da prática de leitura que realizam, que é extremamente complexa, não-linear, híper e transmidiática, pois envolve a convergência e a utilização de várias modalidades e mídias (GABRIEL, 2013), o que requer o desenvolvimento de multiletramentos, para os quais o professor deve se voltar em sala de aula.

De acordo com Rojo (2012b), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi primeiramente afirmada em um manifesto resultante de uma reunião de estudiosos dos letramentos, conhecido como Grupo Nova Londres, em 1996, na qual foram discutidas questões relativas aos desafios propostos à educação escolar e aos educadores, diante das sociedades contemporâneas e suas diversidades. Segundo a autora, o manifesto apontava, ainda na década de 90, para a necessidade de as escolas se voltarem a dois tipos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas urbanas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012b, p. 13).

Trata-se, portanto, de um conceito que extrapola a ideia dos letramentos múltiplos, que aponta apenas para a multiplicidade das práticas letradas com as quais nos envolvemos diariamente. Desse modo, os multiletramentos, além de considerarem a multiplicidade cultural presente nas sociedades, relacionam-se às habilidades e competências exigidas pelos novos contextos de leitura e de escrita nos quais nossos alunos estão inseridos, cujas práticas letradas se voltam aos diversos tipos de conteúdo que circulam na internet, compostos em sua maioria por textos contemporâneos, que são

multimodais, ou seja, constituídos de múltiplas linguagens, de modo que cada uma delas exige capacidades de compreensão (multiletramentos) para a produção de sentido, que não se dá de modo isolado (ROJO, 2012b).

A respeito da multimodalidade, Rojo & Barbosa (2015) atentam para o fato de que nenhum texto se constitui de modo “unimodal”, já que tanto a escrita quanto a oralidade se valem de recursos expressivos para além da linguagem verbal, como a diagramação e a fonte na primeira, e a gestualidade na segunda. Porém, ainda de acordo com as autoras, os textos contemporâneos estão cada vez mais se constituindo como multimodais ou multissemióticos, ou seja,

(recorrem) a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 108, grifos das autoras).

Segundo as autoras, a configuração desses textos torna-se uma questão importante para seu processo de leitura e de produção, pois, para que se analisem os efeitos de sentido gerados a partir deles, é necessário levar em conta a multimodalidade, seja na composição do tema, de sua estrutura ou de seu estilo, isto é, dos três elementos que constituem os gêneros discursivos/textuais, como veremos no tópico seguinte.

Dionisio (2011) também comunga com a ideia de que a multimodalidade configura qualquer texto oral ou escrito, e não apenas aqueles que emergem do contexto digital. Para a autora, tanto a escrita quanto a fala são multimodais, tendo em vista que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens [...]” (DIONISIO, 2011, p. 139).

A autora traz, então, reflexões sobre a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), destacando o fato de que é possível incluir a multimodalidade e os multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem, desde que os professores observem os princípios que regem a organização dos textos multimodais, ou seja, trabalhando a convergência desses modos de representação que os constituem, os quais exigem diferentes habilidades de leitura, como já afirmamos.

Com relação ao novo panorama no qual se inserem nossos alunos, em **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**, Rojo (2013, p. 19) afirma que as tecnologias digitais voltadas para a comunicação e informação resultaram na “diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais” (grifo da autora), em um processo de distanciamento substancial em relação aos meios impressos, o que provoca “segundo alguns autores [...], mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades [...], [originando] novas situações de produção de leitura-autoria” (ROJO, 2013, p. 20).

Segundo Chartier (1998 *apud* ROJO, 2013), as telas como os novos suportes dos textos permitem que o leitor faça intervenções em maior quantidade e de forma mais livre, ao contrário do que ocorre nos livros impressos. Já para Beaudouin (2002 *apud* ROJO, 2013, p. 20), relações entre autor e leitor, escrita e leitura são alteradas pelo texto eletrônico, tendo em vista que passam a se configurar como dois processos que se elaboram em conjunto, ao mesmo tempo, diferindo da separação nítida que ocorre entre o contexto de produção e o de leitura de um material analógico. Tudo isso graças ao que o autor chama de “dispositivos interativos”, dos quais o meio digital dispõe, resultando em “novos escritos”, segundo o mesmo.

De acordo com Rojo (2013, p. 20), “esses ‘novos escritos’ obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente”, dentre os quais podemos citar os *memes*, oriundos das mais novas e diversas ferramentas de produção, circulação e consumo de conteúdo e informação. Segundo a autora, essas ferramentas convocam “novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar” (Ibidem, 2013, p. 20, grifo da autora).

Desse modo, considerando as configurações e as significações dos textos eletrônicos, novas leituras emergem, pois ler o texto verbal escrito por si só já não é suficiente: “é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Ibidem, 2013, p. 20-21). É nesse sentido que consideramos o texto contemporâneo como texto multimodal exemplar. Logo, torna-se necessária a mudança de metodologia por parte dos professores, que devem atentar para os multiletramentos requeridos por essas novas práticas de leitura, como já afirmamos.

Aquino & Cavalcanti (2018) corroboram essas ideias acerca dos textos contemporâneos e dessa necessidade de mudança, observando que

são características dos textos multimodais a interatividade, a colaboratividade, a transgressão nas relações de autoria até então estabelecidas, a hibridização e a multimodalidade de linguagens, modos e mídias, o que nos coloca, frente a frente, a um novo desafio, enquanto professores: desenvolver uma nova pedagogia: a “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 26 *apud* AQUINO & CAVALCANTI, 2018, p. 58-59).

Ainda sobre o trabalho com os multiletramentos, envolvendo ou não o uso das tecnologias digitais contemporâneas, Rojo (2012a) considera que devemos partir das vivências e das culturas trazidas pelos alunos, de textos, de gêneros e de linguagens por eles conhecidos, para não só ampliar essas práticas, buscando “um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (Ibidem, 2012a, p. 8), bem como ampliar o repertório cultural, relacionando outros textos, outras leituras, outros letramentos. Nesse sentido, reiteramos um de nossos objetivos, o qual dizia respeito a partir da leitura de *memes* para relacioná-los a outros textos, de modo a desenvolver uma prática de leitura crítica e reflexiva de textos que já fazem parte do cotidiano dos alunos, como também ampliar suas práticas de leitura ao trazer a análise de outros textos, como poema, conto, etc.

O enfoque do desenvolvimento teórico de nosso trabalho, portanto, passa a ser em torno do conceito de “gênero”, visto que comungamos com a observação de autores como Lemke (1998 *apud* ROJO, 2013), o qual considera que qualquer tipo de letramento se dá sempre em algum gênero, pois cada um deles requer diferentes habilidades de letramento específicas para compreendermos suas constituições, seus usos, suas funções, etc.

Logo, nos tópicos seguintes, explanaremos um pouco mais o conceito de gêneros discursivos de acordo com os estudos de Bakhtin (1997), refletindo sobre sua contemporaneidade, ao relacioná-lo aos novos textos que surgem na era digital, culminando na análise dos *memes* enquanto exemplares desses textos contemporâneos.

1.3 Gêneros discursivos

Em sua obra **Estética da criação verbal**, dentre outras discussões, Bakhtin (1997) apresenta-nos um aporte teórico sobre os gêneros do discurso, dividindo o assunto em duas partes: I – Problemática e definição e II – O enunciado, unidade da comunicação verbal. Na primeira parte, somos introduzidos à definição de gêneros do

discurso, considerados, por Bakhtin (1997, p. 279), como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (grifo do autor).

Para o autor, não nos comunicamos por meio de palavras isoladas, mas através de enunciados, que, orais ou escritos, estão sempre ligados às “esferas da atividade humana” (religiosa, jornalística, política, etc.), e que, por conta disso, refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (Ibidem, 1997, p. 279), o que faz com que apresentem três elementos estruturantes: “conteúdo temático, estilo e construção composicional [...], [os quais são] [...] marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (Ibidem, 1997, p. 279).

O conteúdo temático equivale ao tema de que trata o enunciado, correspondendo a sua matéria-prima, por assim dizer. Trata-se do primeiro momento do processo de elaboração do enunciado, pois sempre se comunicará a respeito de alguma coisa. Já o estilo se refere, de modo amplo, às escolhas dos recursos linguísticos em diversos níveis: morfológico, sintático, etc. Por fim, a construção composicional está mais intrinsecamente ligada aos gêneros, associando-se à estrutura básica de materialização dos enunciados, mas que não configura um padrão imutável.

Os gêneros do discurso são considerados, assim, “relativamente estáveis”, tendo em vista que não representam modelos fixos, mas, apresentando certa unidade relativa aos seus elementos estruturantes, diferenciam-se e ampliam-se “à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Ibidem, 1997, p. 279). É necessário, então, falarmos em “*heterogeneidade dos gêneros do discurso*” (Ibidem, 1997, p. 279, grifo do autor), uma vez que são vários e que se apresentam das mais variadas formas possíveis, observando o tema, a finalidade da comunicação, etc.

Cavalcante (2013, p. 44), considerando os gêneros como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”, dando, assim, enfoque ao “propósito comunicativo”, o qual define, segundo a autora, os gêneros adequados a cada situação de comunicação, explica-nos por que os gêneros são relativamente estáveis:

Os gêneros discursivos são, simultaneamente, formas estabilizadas (ou seja, regulares, passíveis de estruturação) e instáveis (ou seja, passíveis de sofrerem mudanças). Os gêneros são estáveis porque resultam de atividades sociais que são reiteradas ao longo do tempo. A repetição de determinados propósitos comunicativos gera formas de comunicação que terminam por se consagrar, mas que, a depender das práticas sociais e das convenções

impostas pelo meio em que circulam, podem sofrer mais variações, ou menos (CAVALCANTE, 2013, p. 49).

Bakhtin (1997) divide ainda os diversos gêneros do discurso em duas instâncias: os gêneros primários e os secundários. Os primeiros constituem esferas comunicativas menos rebuscadas, estando presentes naturalmente no nosso cotidiano e ligados, portanto, a “uma comunicação verbal espontânea” (Ibidem, 1997, p. 281). Já os últimos dizem respeito a esferas comunicativas mais aprimoradas, encontrando-se relacionados a “uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (Ibidem, 1997, p. 281); e resultantes da absorção e transmutação dos gêneros primários.

Na segunda parte, II – O enunciado, unidade da comunicação verbal, Bakhtin (1997) cita exemplos de estudos linguísticos, como a escola de Vossler, para explicitar como se tem considerado de forma equivocada o ato comunicativo e seus participantes, quando se toma o locutor como alguém ativo, que externa seu pensamento por meio da manipulação do código; e o receptor como aquele que apenas recebe passivamente o que é produzido, compreendendo o código e a mensagem, mas sem interferir na produção do locutor.

Dessa feita, o autor rebate esse tipo de entendimento da comunicação verbal, elucidando que, quando se considera o ato real de comunicação, todo ouvinte assume, até mesmo desde as primeiras palavras enunciadas pelo locutor, uma “*compreensão responsiva ativa*” (BAKHTIN, 1997, p. 290, grifo do autor), que pode resultar em uma reação imediata ou posterior ao que é enunciado; ou seja, sempre haverá uma resposta do ouvinte, que já é esperada pelo locutor, retardatória ou não, de compreensão, concordância, discordância, etc. O outro, assim sendo, tem papel ativo no processo da comunicação verbal.

Um aspecto muito interessante citado por Bakhtin (1997) nesse ponto do texto diz respeito ao fato de que ninguém fala/escreve do nada, a partir de nada, no vácuo. Ele diz que ninguém é responsável pelo discurso primeiro, original. Portanto, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Ibidem, 1997, p. 291). Isto é, cada locutor assume, de certo modo, uma atitude responsiva ativa de ouvinte ao produzir um enunciado, no sentido de que está, ele próprio, remetendo-se a outros enunciados já produzidos.

Levanta-se, então, a problemática das definições das unidades dos estudos linguísticos (oração, palavra, morfema, etc.), considerando-se os enunciados como as

unidades reais da comunicação verbal, que moldam os discursos e pertencem a determinados sujeitos, apresentando, independentemente de seu volume, conteúdo, e composição, “características estruturais [...] comuns e [...] *fronteiras* claramente delimitadas” (Ibidem, 1997, p. 293, grifo do autor), como a alternância dos sujeitos falantes.

Todavia, as características inerentes a todo e qualquer enunciado (como a alternância dos locutores e a relação entre um enunciado e outro) não existem entre as unidades da língua (oração, palavra, etc.), morfológica e sintaticamente falando. Assim, diferenciando oração (unidade da língua) de enunciado (unidade da comunicação), Bakhtin (1997) afirma-nos que a oração é apenas uma parte constituinte do enunciado de um único e mesmo locutor, e que não estabelece, como o enunciado o faz, relação contextual (referente à situação discursiva) e com outros enunciados.

É assim que Bakhtin (1997) nos introduz uma visão bastante interessante sobre a perspectiva da aquisição da linguagem, ao considerar que este processo ocorre através do contato com os enunciados estruturados por meio dos gêneros do discurso em contextos imediatos de comunicação verbal. Ou seja, segundo o autor, não aprendemos a falar, a utilizar a língua materna e os gêneros do discurso, como consequência da apreensão de regras gramaticais, mas como resultado da inserção em contextos reais de interação verbal, nos quais os gêneros do discurso são utilizados para moldar os enunciados. Resumindo, podemos dizer que aprendemos a falar, portanto, através desses gêneros.

Assim, segundo o autor, sempre nos utilizamos dos gêneros do discurso para falar, isto é, “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*” (Ibidem, 1997, p. 301, grifos do autor). Trata-se de um rico repertório (que vai desde aquele gênero de estrutura mais maleável até o de maior padronização) do qual dispomos e manejamos com certa destreza, por mais que não possuamos o conhecimento teórico sobre o mesmo.

Nossa fala se molda, portanto, aos gêneros, e, ao escutarmos a fala do outro, conseguimos inferir em qual gênero o enunciado se enquadra, qual sua estrutura, extensão aproximada, objetivo, etc. Podemos concluir que, se assim não fosse, se todos tivessem que criar um novo gênero a cada ato de fala, a comunicação verbal se tornaria impossível.

As ideias de Bakhtin (1997) acerca dos gêneros discursivos são tão pertinentes aos estudos linguísticos e ao processo de ensino-aprendizagem das línguas, visto que já é consenso que o texto (concretizado a partir dos gêneros) deve ser considerado seu principal objeto de estudo, que podem ser transportadas para o contexto atual de interação e comunicação que vivemos, permeado pelos avanços tecnológicos da era digital, da qual emergem novos textos, novos gêneros, cujas composições são resultado de uma complexa imbricação de linguagens, mídias, modos e semioses, por isso se constituem como multimodais (ROJO, 2012b).

De acordo com as observações de Rojo & Barbosa (2015), as postulações de Bakhtin (1997) tornam-se mais perceptíveis do que nunca em face à conexão em rede, que permite a participação e a colaboração em tempo real, entre várias pessoas, fisicamente distantes ou não, compartilhando, curtindo, postando, comentando, etc., de modo que as respostas surgem cada vez mais imediatas e diretas. A prática da remixagem de enunciados (produção a partir de outra já existente), comuns nos textos que emergem digitalmente, como os *memes*, também demonstra claramente como funcionam os enunciados e os gêneros nessa cadeia complexa de comunicação e interação.

Desse modo, a melhor forma de trabalhar dentro de sala de aula com esses novos textos e gêneros, segundo Rojo & Barbosa (2015, p. 133), é considerando a aceção de Bakhtin (1997) acerca das esferas de comunicação ou campos de circulação dos discursos, visto que “possibilita uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem que permite não só um tratamento teórico-metodológico no estudo dos gêneros, mas também sua didatização na/pela escola”. Isso porque

as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais) (ROJO, 2013, p. 27).

Desse modo, a esfera jornalística, por exemplo, apresenta mudanças de acordo com o tempo histórico, que também devem ser analisadas: a forma como as notícias são produzidas e veiculadas atualmente não é a mesma da época anterior à criação da

internet. Ainda para a autora, é o próprio funcionamento dessas esferas que define quais os gêneros circulam por elas mesmas. Mantendo nosso exemplo na esfera jornalística, seriam notícias, reportagens, etc., que não são modelos estanques, mas que “formatam” os modos de enunciar” (ROJO, 2013, p. 28, grifo da autora), variando conforme cada situação de enunciação e suas especificidades.

Assim, a análise multissemiótica dos textos contemporâneos deve levar em conta as esferas de comunicação e seus funcionamentos, que definem os participantes da interação e suas relações, os conteúdos, a composição e os estilos possíveis aos gêneros, bem como os próprios gêneros, que sofrem flexibilização. Ademais, não é possível perder de vista o fato de que todos esses processos ocorrem, segundo Rojo (2013, p. 28), “em função da composição de um tema, ou seja, de certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor e dependentes de sua apreciação de valor sobre significados ou parceiros interlocutores”.

Por fim, é válido ressaltar que, ainda para a autora, as esferas atualmente estão sofrendo modificações em seu funcionamento, relativas à utilização de diversas mídias, sejam impressas, digitais, radiofônicas ou televisivas, bem como de variadas tecnologias digitais para a produção e a circulação dos enunciados, selecionando “diferentes recursos semióticos e diversas combinatórias possíveis entre eles para atingir suas finalidades e ecoar seus temas, provocando mudanças nos gêneros” (Ibidem, 2013, p. 29), relacionadas à composição, que incorpora várias modalidades, e ao estilo, que passa a ser composto de diferentes semioses. São exatamente essas características multimodais de constituição dos textos contemporâneos que precisam ser levadas em conta para a construção de sentidos.

A seguir, teceremos explicações acerca de um desses novos gêneros, o *meme*, nosso objeto de estudo. Após traçarmos um breve panorama histórico sobre o surgimento e desenvolvimento do termo “*meme*”, partiremos para sua análise enquanto exemplo de gênero constitutivo pela prática da remixagem, cujos textos são compostos através da multimodalidade.

1.4 Meme: gênero contemporâneo

A disseminação do termo “*meme*” tem suas origens nos estudos de Richard Dawkins, em **O gene egoísta**, sobre a teoria da evolução, realizados a partir das

considerações de Darwin. Para Dawkins (1979), a evolução seria um processo complexo resultante da ação de um gene, e não de seres, que lutaria para sobreviver e se desenvolver, de modo que os organismos vivos funcionariam como suas “máquinas de sobrevivência”, responsáveis por carregá-lo e distribuí-lo. Assim, o autor considera que a teoria evolucionista também seria de extrema importância para entendermos não só a evolução da vida e dos seres na Terra, ocasionada pelo gene enquanto replicador, mas a evolução cultural.

É desse modo que surge o termo “*meme*”, que, segundo Dawkins (1979, p.112),

são melodias, idéias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma idéia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a idéia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro.

Ou seja, o *meme*, nesse sentido, funcionaria como um vírus que, à semelhança do gene que utiliza os organismos como “veículos”, parasitaria nosso cérebro, como uma ideia implantada, modos de se comportar, músicas inteiras, enfim, que luta para sobreviver, ao se replicar, de cérebro em cérebro, por imitação (Ibidem, 1979). Desse modo, num processo que lembra a seleção natural para a evolução da vida, alguns *memes* conseguiriam se replicar com sucesso, outros, não. *Mememes* seriam, então, muito mais capazes de sobreviver no tempo-espço do que os genes, considerando que, por exemplo, Sócrates provavelmente não possui mais genes vivos no mundo, mas suas ideias são ainda hoje estudadas e disseminadas.

Dessas considerações surge a memética⁶, responsável pelo desenvolvimento dos estudos sobre os *memes*, enquanto genes da cultura. Dentre os autores que examinam as características dos *memes* como entendidos por Dawkins, temos a Blackmore (1997), que explora três aspectos essenciais para a sobrevivência dos *memes*: longevidade, fecundidade e fidelidade das cópias. Recuero (2009), em sua obra **Redes sociais na internet**, faz uma explanação dessas características, apresentando uma classificação dos *memes*, de acordo com cada uma delas, às quais a autora acrescenta mais uma: o alcance.

⁶ Tradução para o português da palavra “*memetics*”.

Esse livro é de extrema importância, pois apresenta uma análise complexa das relações sociais e dos processos informacionais que estabelecemos hoje em dia virtualmente. A autora tece observações que nos ajudam a vislumbrar as dimensões e a compreender a profundidade da época de mudanças (até no modo de ler) que vivemos, nas quais as redes sociais exercem papel fundamental. Entendidas para além do conceito comum (*Facebook*, *Twitter*, entre outros), as redes sociais na internet representam um termo amplo que abarca o envolvimento dos atores sociais (pessoas, grupos, instituições) e suas conexões, ou seja, as interações que estabelecem uns com os outros, deixando rastros e gerando capital social, isto é, o valor constituído, a partir dessas interações (RECUERO, 2009).

Assim, retomando o conceito de *meme* segundo Dawkins (1979) e Blackmore (1997), a autora transporta-o para a *web*, considerando *meme* como informações difundidas na internet, através das redes sociais, como jogos, vídeos, imagens, e relacionando seu estudo à investigação da difusão da informação e à sobrevivência ou desaparecimento das ideias (RECUERO, 2009). Recorrendo a outros estudos, ela afirma que “os memes são compreendidos como potencializados pela rede e parte da dinâmica social desses ambientes” (Ibidem, 2009, p. 122). É nesse sentido que nos é apresentada uma classificação dos *memes* baseada em quatro características que lhes são essenciais: fidelidade, longevidade, fecundidade e alcance. Para a autora, compreendê-las é compreender o processo de difusão dessas informações e os valores sociais que ela ajuda a construir (Ibidem, 2009).

Em relação à primeira delas, fidelidade, os *memes* podem ser replicadores, metamórficos ou miméticos. *Memos* replicadores apresentam alto grau de fidelidade de cópia e variação (de forma ou conteúdo) reduzida, ao passo que, nos metamórficos, a informação é transformada e recombina. Já os *memes* miméticos representam aqueles que mantêm a estrutura, mas apresentam algum grau de adaptabilidade da informação.

Já com base na segunda característica, longevidade, os *memes* são classificados em persistentes ou voláteis, de modo que os primeiros são aqueles que persistem ao longo do tempo, permanecem sem cair no desaparecimento; e os segundos, os *memes* voláteis, são aqueles que acabam caindo em desuso, apresentando, segundo a autora, certo “prazo de validade”, como as *hashtags*, que explodem em dado momento, mas deixam de ser utilizadas.

De acordo com a terceira característica, fecundidade, os *memes* podem se classificar em epidêmicos ou fecundos. Os *memes* são considerados epidêmicos quando se espalham rapidamente em larga escala, afetando grandes grupos, como verdadeiras epidemias. Porém, quando isso não ocorre, de modo que a circulação permaneça apenas em grupos menores, temos os *memes* fecundos.

Por fim, a última característica analisada por Recuero (2009), que é introduzida pela própria autora, o alcance, permite-nos a divisão dos *memes* em globais e locais, sendo os primeiros aqueles que se espalham por redes sociais mais distantes, que não possuem ligação direta (laços fracos), apresentando um alcance maior na *web*; ao contrário dos segundos, que afetam poucos atores sociais, os quais geralmente mantêm relações mais próximas (laços fortes) (Ibidem, 2009).

O conceito de *meme* advindo dos estudos de Dawkins (1979) e do desenvolvimento da memética é duramente criticado por teóricos das ciências sociais e da comunicação, os quais acreditam que o caráter biológico das considerações provocam reflexões equivocadas sobre a agência humana durante o processo de criação e disseminação dos *memes*. Fontanella (2009), estudioso da área da comunicação, em seu artigo **O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera**, resultante de uma apresentação no III Simpósio Nacional da ABCiber, busca avaliar criticamente a adequação do conceito de *meme* cunhado por Dawkins (1979) e seus seguidores no que tange ao exame dos *memes* enquanto os objetos oriundos da internet, como os conhecemos.

Trazendo as reflexões do antropólogo Maurice Bloch (2005 *apud* FONTANELLA, 2009), o autor considera que, primeiramente, há um problema de definição em relação ao termo *meme*, que, ao contrário do que ocorre com a questão do gene, não fica tão claro nas ponderações de Dawkins (1979). Qual seria sua unidade replicadora? Além disso, o conceito desenvolvido pela memética aponta para a cultura como se fosse composta por essas unidades replicadoras, que seriam os *memes*, desconsiderando toda a agência consciente humana no percurso (FONTANELLA, 2009).

Para outros autores, como Horta (2015), que, em sua dissertação **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**, também reflete sobre a perspectiva da memética e suas consequências para a análise dos *memes* enquanto linguagem da internet, o problema supostamente estaria na consideração de Blackmore

(1999 *apud* HORTA, 2015), que nos coloca como meras máquinas responsáveis por sua propagação, sendo que o próprio Dawkins (1979), ao fim de **O gene egoísta**, afirma que nós, os seres humanos, somos os únicos capazes de “lutar” contra a tirania dos *memes* e seus processos de replicação (Ibidem, 1979), o que admitiria certa agência consciente humana em torno dos *memes*.

O real motivo de questionar a validade da memética enquanto ciência que estuda os *memes* e a evolução cultural estaria, então, voltado para o fato de que não se foca no indivíduo como essencial nesse processo, centralizando as análises nos próprios *memes*, suas características e procedimentos de propagação (HORTA, 2015).

Ainda assim, para Fontanella (2009), nem mesmo a classificação apresentada por Recuero (2009), que considera os humanos como os replicadores dos *memes*, ultrapassa significativamente os limites impostos pela memética, para entendermos esse objeto como o fenômeno da cibercultura, definido, segundo o autor, da seguinte maneira:

Coloquialmente os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizados pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual as pessoas podem produzir diferentes versões da mesma meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, à medida em que a meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da idéia original (FONTANELLA, 2009, p. 9).

Desse modo, o autor admite ser interessante a ideia de replicador, por considerar que os *memes* apresentam certa estrutura-padrão ou conteúdo que são copiados, remodelados pelos usuários da internet, que interagem por meio dos *memes*, de modo que se torna impossível desconsiderar a intervenção criativa e consciente humana em seus processos de produção e circulação. Para Fontanella (2009), seria interessante pensar sobre o conceito de “memesfera”, de modo que se pudesse estudar os *memes* contextualmente enquanto fenômenos culturais, ou seja, considerando seu ambiente de propagação e as relações complexas que mantêm com outras esferas da vida humana.

Ainda para Fontanella (2009), os *memes* são produtos culturais, da cibercultura, especificamente, que resultam de processos de produção em que não se observam preocupações com a estética visual do objeto, primando por práticas de paródia e utilizando-se do recurso da ironia. É sob essas considerações que chegamos ao conceito de *meme* como um gênero discursivo contemporâneo.

O *meme* nasce no ambiente digital, responsável não só pela distribuição de conteúdo e informação, mas também pela facilidade de acesso a diversas plataformas que criam e recriam esses mesmos conteúdos e informações, como já analisado anteriormente. É em meio a essas modificações que o *meme* toma conta da internet, como algo que pode ser produzido e distribuído por qualquer pessoa, a qualquer tempo, em qualquer lugar.

As autoras Rojo & Barbosa (2015), em sua obra **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**, fazem uma análise dos conceitos de Bakhtin (1997) acerca dos gêneros discursivos, transportando-os para o momento de mudanças tecnológicas digitais que estamos vivenciando, como já visto no tópico anterior deste trabalho, entendendo-o como crucial para se fazerem notar as considerações do autor. Elas destacam a importância de se levar em conta esses novos gêneros que emergem desse contexto, suas esferas de circulação, seus funcionamentos, seus modos de constituição no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, os *memes* são vistos pelas autoras como gênero constitutivo pela prática da remixagem, ou seja, uma produção que parte “concretamente de outra já existente, usando trechos/pedaços da ‘original’” (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 123). Além disso, por considerarem que a melhor forma de didatizar a questão dos gêneros em sala de aula seja organizando-os por suas esferas de circulação, Rojo & Barbosa (2015, p. 141) listam quatro esferas que, segundo elas, seriam interessantes de serem observadas nas escolas, tendo em vista a sua “importância na vida cultural, privada e pública, da hipermodernidade”, que seriam: a esfera jornalística, a da divulgação científica, a da vida pública e a artístico-literária. Os *memes* pertenceriam, então, às esferas jornalística e da vida pública, por estarem atrelados aos fatos reais e cotidianos que nos acometem.

Para ilustrar as considerações das autoras, apresentamos mais um exemplo do gênero *meme*, FIG. 2 - *Meme* da Hillary Clinton, que, além de se constituir pela prática da remixagem, pois sua produção é feita com base na foto original de Hillary Clinton, à qual foi sobreposta uma blusa do time carioca Vasco da Gama, pode ser enquadrado tanto na esfera jornalística quanto na da vida pública, por fazer referência, ao mesmo tempo e de forma cômica, a fatos relacionados ao mundo do futebol brasileiro e à política internacional, que viraram notícia. Vejamos:

FIGURA 2 - *Meme* da Hillary Clinton

Fonte: <https://ncuriosidades.com.br/meme-trump/>. Acesso em: 02 dez. 2018.

De acordo com o que se pode observar, o *meme* traz como conteúdo temático alusões aos seguintes acontecimentos: 1) a rivalidade histórica que o Vasco da Gama apresenta com o seu principal oponente, o também carioca, clube do Flamengo, bem como o fato de que, estatisticamente, é muito comum o Vasco perder as competições, conquistando quase sempre o segundo lugar, o que se tornou motivo de piada, principalmente entre os torcedores do Flamengo; e 2) a eleição de Donald Trump em 2016 à presidência dos Estados Unidos, vencendo Hillary Clinton.

Assim, como podemos perceber, a composição do *meme* por meio da montagem imagética, que mostra Hillary Clinton vestindo uma blusa do Vasco, e cujo estilo revela-se tanto pela presença das cores, em contraponto com a farda do time carioca, predominantemente preta e branca, bem como pela escolha da foto, provavelmente retirada de alguma campanha presidencial, faz graça com as perdas sofridas tanto pela candidata, que ficou em segundo lugar, quanto pelo time.

Estudos mais recentes, como o de Calixto (2017), em sua dissertação **Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a “zoeira” de estudantes nas redes sociais**, também examinam os *memes* como gêneros discursivos/textuais. Analisando os gêneros enquanto “prática social e textual-discursiva”, vinculados, portanto, ao contexto sócio-histórico e cultural no qual se realizam, ordenando as práticas de comunicação (MARCUSCHI, 2008), Calixto (2017) focaliza o caráter mutante dos gêneros, que se relacionam intrinsecamente às culturas em que se desenvolvem. Assim, para Calixto (2017), poderíamos falar em novos gêneros emergentes da internet 2.0, que multiplica as possibilidades comunicacionais.

Sobre esse fato, Cavalcante (2013, p. 56) afirma que

a chegada da internet trouxe também novas formas de comunicação, o que levou ao surgimento de gêneros que ainda hoje estão se estabilizando. Para cada gênero, há particularidades formais e funcionais que interferem diretamente na produção dos sentidos, tanto que formas diferentes de comunicação on-line chamaram a atenção de diversos pesquisadores no Brasil e no mundo.

Desse modo, segundo Calixto (2017), os *memes* seriam produtos da internet 2.0, que permite a interação entre seus usuários, de modo que os indivíduos passam a produzir e a publicar conteúdo, e não apenas consumi-lo, como já afirmado. Nesse ambiente, as montagens tornam-se populares, no sentido de que podem ser criadas por qualquer pessoa, sem a necessidade de saber utilizar técnicas de design ou programas sofisticados, tendo em vista sua estética amadora. É nesse contexto de inovações tecnológicas digitais que os *memes* surgem e viralizam, materializando em suas características as necessidades da comunicação *on-line*: rapidez, dinamicidade e intertextualidade (Ibidem, 2017).

Essa última característica, a intertextualidade, é essencial para a construção dos *memes*, como já discutido, o que é reiterado pelo autor, que a considera como um requisito fundamental para a produção de sentidos, tendo em vista que as montagens memeais fazem necessariamente referência aos elementos externos da vida cotidiana, por meio de paródias, paráfrases e alusões, buscando interferir nessa realidade (Ibidem, 2017). Assim, o autor, com base na análise de depoimentos e práticas dos estudantes pesquisados, elenca os significados atribuídos pelos participantes aos *memes*: (1) micronarrativas que remetem ao cotidiano; (2) dinamização das relações que circulam entre eles e (3) ser o espaço da zoeira (Ibidem, 2017).

Desse modo, o autor nos introduz uma tipologia dos *memes*, de acordo com suas temáticas mais relevantes e as funções que exercem ao serem manipulados pelos jovens: (1) *memes* do cotidiano, que sintetizam e remetem às dinâmicas do dia a dia estabelecidas na escola, em casa, com a família, etc.; (2) *memes* dos afetos, que funcionaria como uma categoria intermediária, já que todo *meme* possui elementos capazes de sintetizar afetos, dinamizando as relações interpessoais que são mantidas com os pares, como paquera, amizade, inimizade, etc.; e (3) *memes* da zoeira, que, ao

utilizar elementos como exagero e ironia, trazem o humor como constituinte principal (Ibidem, 2017).

A zoeira, representada até mesmo pelas transgressões ortográficas oriundas deliberadamente da estética amadora desses objetos, perpassaria todos os *memes*, segundo Calixto (2017), pois representa uma nova forma de esses jovens se relacionarem com o mundo e intervirem no seu cotidiano. Para o autor, portanto, o conceito de *meme* pode ser sintetizado da seguinte maneira:

Narrativas que materializam – em micronarrativas – os enunciados formados por composições visuais-verbais, cuja finalidade é a interação com os pares. Nesse sentido, com personagens reais (como celebridades e atletas profissionais) ou imaginários (como animais de estimação que dialogam com humanos), os memes ocorrem de acordo com as cadeias comunicativas que os usuários da internet buscam ativar (CALIXTO, 2017, p. 192).

Ou seja, os *memes* estão altamente relacionados aos usos que os indivíduos fazem deles, de modo que podem ser considerados como expressão da cultura à qual os jovens estão associados, “marcada pelos fluxos comunicacionais, descentralizados, linguagens híbridas e intertextuais [...] [que] sintetizam esse turbilhão de movimentos que integram as relações sociais organizadas em ‘rede’” (Ibidem, 2017, p. 198, grifo do autor). Assim, para o autor, compreender os *memes* “é, em última instância, um passo importante para construir pontes e interlocuções com os discentes” (Ibidem, 2017, p. 198).

Nossa escolha por esse objeto de análise diz respeito justamente ao tipo de conexão que os nossos alunos mantêm com os *memes*, que acabam representando modos de esses jovens se expressarem e se comunicarem. Ademais, é importante atentar para o fato de que, apesar de os estudantes conhecerem e estarem familiarizados com as dinâmicas do ciberespaço e da cibercultura, nos quais os *memes* estão inseridos, nem sempre há uma reflexão crítica e consciente sobre elas e seus produtos, como salienta o próprio autor, Calixto (2017). Diante disso, reiteramos mais uma vez que um de nossos objetivos com a realização da proposta de intervenção foi ampliar criticamente as leituras e os usos que nossos alunos fazem dos *memes*, de forma que eles pudessem desenvolver outras habilidades de letramento, os multiletramentos, como já explicitado.

Ainda para Calixto (2017, p. 22), “as ideias que circulam no ciberespaço promovem valores e fazem parte da construção de identidades e comportamentos”, de

forma que os *memes* não podem ser entendidos como objetos inúteis que servem apenas ao divertimento de quem faz uso deles. Calixto (2017, p. 22) considera, portanto, que “os memes e suas respectivas mensagens [...] devem ser problematizados, contextualizados e reconhecidos no contexto escolar como um produto cultural de real importância às sociabilidades que os jovens constroem nos dias atuais”. É nesse sentido que buscamos desenvolver nosso projeto de intervenção, considerando o *meme* em toda sua complexidade.

É interessante também fazer menção ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, como um documento que busca, como o próprio título sugere, formar uma base para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas, versando sobre seus conteúdos, objetivos e procedimentos, de acordo com bases teóricas e legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Já no início das considerações sobre o componente Língua Portuguesa, podemos perceber a notoriedade que o documento traz para as novas formas de utilização da linguagem mediante as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC):

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. [...] Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. [...] Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*.

[...]

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2017, p. 64-65).

Observamos claramente, pelo que é afirmado no documento, que as novas práticas de leitura e de escrita realizadas pelos nossos alunos em ambiente digital devem ser estudadas em sala de aula, de forma que sejam analisadas criticamente, considerando a complexidade de constituição dos novos textos e gêneros que as fomentam, como o

meme. O que não significa, de acordo com o próprio documento, excluir outras práticas de uso da linguagem, sejam elas voltadas à leitura, à escrita ou à oralidade. Afirma-se que “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e *memes* significativos também podem sê-lo” (BRASIL, 2017, p. 65).

Os *memes* são, assim, citados na BNCC (2017) diversas vezes como exemplos de gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, que são próprios do ambiente e da cultura digital mais atrelada ao público juvenil, ao se elencarem quais as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante os anos finais do Ensino Fundamental. Vejamos a citação: “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.” (BRASIL, 2017, p. 137).

Vemos, portanto, a importância e a relevância de se desenvolver um projeto de intervenção que gire em torno das necessidades atuais dos alunos, voltadas para novas habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, diante dos novos contextos de comunicação e interação nos quais estão inseridos, como o trabalho realizado por Silva (2018), para obtenção do título de mestre também pelo Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras, que resultou na dissertação **O gênero meme da internet: dialogismo e semiótica na construção textual**.

Em suas análises, a professora examina, à luz da semiótica, os *memes* como conteúdos multimodais, intertextuais e contextuais, combinando texto verbal e imagético, de modo que constituem um gênero textual de replicação cultural, responsável pela difusão da informação, capaz de disseminar crenças e valores, promover a interação e incentivar comportamentos (SILVA, 2018).

De acordo com a avaliação de Silva (2018), o resultado obtido através da utilização dos *memes* nas atividades de sala de aula foi bastante satisfatório, pois os alunos, que, como detectado inicialmente pela professora, apresentavam dificuldades de leitura de textos multimodais, uma vez que não conseguiam considerar a convergência de todos os signos utilizados em sua composição para a produção de sentidos, demonstraram, ao desenrolar do processo, habilidades de utilização de humor, crítica e

ironia para refletir sobre aspectos socioculturais, debater ideias acerca de temas atuais polêmicos, dos quais emergem opiniões contrárias, demonstrar reconhecimento identitário, problematizando pensamentos reproduzidos em torno dos *memes* enquanto cidadãos críticos (SILVA, 2018). Foi nessa perspectiva que procuramos desenvolver nossa pesquisa, cujas caracterização e contextualização são apresentadas a seguir.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos que delineiam nossa pesquisa, apresentando sua caracterização e a contextualização de sua realização, nas quais informamos o tipo de pesquisa realizado e os dados referentes ao ambiente e aos sujeitos envolvidos.

2.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com o que já foi explicitado, nosso trabalho se caracteriza como pesquisa-ação de caráter interventivo, apresentando uma abordagem qualitativa, tendo em vista que objetivou interferir em um dos muitos problemas observados na realidade da sala de aula da pesquisadora, relacionado às dificuldades de leitura dos alunos, buscando a melhoria dessa realidade, com a superação dessas dificuldades. Segundo Tripp (2005, p. 445-446),

é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Vemos, então, que nosso percurso com este trabalho se enquadra como pesquisa-ação justamente por unir ação e investigação no campo da prática, tendo em vista sua realização no ambiente de trabalho da professora-pesquisadora, partindo do planejamento, da execução e da análise de ações, as quais se voltaram à melhoria da sua própria prática. Esses preceitos condizem com a abordagem qualitativa, segundo a qual,

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Ou seja, buscamos investigar o problema e propor possíveis soluções, de modo que se intervisse efetivamente na realidade encontrada em nosso ambiente de trabalho, bem como se avaliasse a pertinência da realização dessa intervenção em sala de aula, com o intuito de refletir sobre e modificar as práticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Tanto a investigação quanto a intervenção foram realizadas a partir do contato da pesquisadora-sujeito com os participantes-sujeitos, isto é, da professora com os alunos, por meio da observação sobre a interação estabelecida.

É importante destacar que a observação como instrumento de coleta de dados foi amplamente utilizada, durante toda a realização da proposta, para que fosse possível avaliar a eficácia do projeto, das atividades, bem como o envolvimento e a desenvoltura dos alunos em todas as etapas. Segundo Lüdke & André (1986, p. 26), esse instrumento “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, além de permitir “também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”, tornando-o capaz de apreender a subjetividade dos pesquisados, ou seja, “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”, por isso sua pertinência para a realização de pesquisas desse tipo.

Vale salientar ainda, como já explicitado na introdução do trabalho, que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola onde realizamos a pesquisa, calculado principalmente a partir de provas oficiais, como a Prova Brasil, aplicada em anos ímpares e elaborada com base em questões que avaliam a compreensão leitora dos alunos, tem se apresentado há anos com um resultado bastante inferior ao esperado, de acordo com as metas estabelecidas. Analisar os resultados obtidos por meio da realização dessa prova torna-se uma atividade importante, tendo em vista que “contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade” (BRASIL, 2008, p. 5), buscando contribuir para que haja uma melhora na qualidade do ensino de todo o país.

Assim, como vimos, a preocupação geral da escola com os resultados ínfimos alcançados nesse tipo de avaliação também se constituiu como motivação para a realização deste trabalho, que partiu da seleção de alguns descritores elencados pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil para os ciclos finais do Ensino Fundamental, a qual, tomando por base os Parâmetros Curriculares Nacionais, é

composta por seis tópicos que abarcam vinte e um descritores no total, os quais são considerados para a elaboração das questões que compõem a Prova Brasil.

Por exemplo, o primeiro tópico, Procedimentos de leitura, elenca cinco descritores: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; e D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato⁷. Então, partir da análise de alguns dos descritores da Prova Brasil, norteou-nos quanto às habilidades de leitura que já haviam sido e às que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos, sendo que estas últimas serviram de base para efetuarmos a nossa proposta de intervenção, com o planejamento e a realização das oficinas.

Assim, a investigação, de cunho intervencionista, obedeceu, de modo geral, às seguintes fases, para se chegar à análise dos dados: a) Seleção dos descritores para elaboração e aplicação inicial da proposta (etapa de sondagem); b) Descrição e análise das respostas dos alunos nos momentos iniciais do projeto, que envolveram o desenvolvimento de roda de conversa e de leitura e a aplicação de questionários, com o intuito de verificar quais habilidades de leitura precisariam ser desenvolvidas pelos alunos; c) Elaboração e aplicação das oficinas, propondo-se a sanar os problemas encontrados na fase anterior; d) Descrição e análise das respostas dos alunos durante a realização das atividades; e) Elaboração e aplicação dos momentos finais do projeto, que se centraram na realização de uma roda de conversa final e de uma atividade final de averiguação, com o objetivo de verificar se as habilidades de leitura foram efetivamente desenvolvidas pelos alunos; f) Descrição e análise das respostas dos alunos na atividade final de averiguação, as quais foram comparadas com as respostas iniciais, referentes às atividades de sondagem, a fim de analisar se a realização das oficinas atingiu os objetivos didáticos propostos.

Logo, podemos considerar que o *corpus* desta pesquisa se constitui das respostas dos alunos aos questionamentos orais e escritos que foram feitos a partir da leitura e da análise não só de *memes* enquanto gênero contemporâneo multimodal, como dos demais gêneros que foram trabalhados durante as atividades.

Como metodologia para a coleta e a análise dos dados que constituem o *corpus*, observamos, pelo que foi descrito das etapas, que a etapa de sondagem serviu para

⁷ A Matriz de Referência de Língua Portuguesa está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em: 26 jan. 2020.

avaliarmos quantas e quais habilidades de leitura precisariam ser trabalhadas durante as oficinas, ou seja, aquelas em que os alunos apresentaram mais dificuldade durante a execução da roda de leitura e da aplicação dos questionários, os quais foram elaborados de acordo com a seleção de alguns descritores da Prova Brasil. Após a realização das oficinas, desenvolvemos duas principais atividades de encerramento, centradas na execução de uma roda de conversa e na aplicação de um questionário, utilizando-se os mesmos descritores selecionados para a sondagem, sendo que, neste caso, priorizamos as habilidades, os conceitos e as discussões trabalhadas durante as oficinas, para que avaliássemos se haviam sido desenvolvidos.

Assim, para a análise dos dados coletados durante a realização da proposta de intervenção, foi utilizado o método comparativo, em que observamos: (1) o nível de adequação das considerações/respostas dos alunos, tanto na roda de conversa (discussão oral), quanto nos questionários (registro escrito), diante de cada descritor/habilidade trabalhado durante as oficinas; assim como (2) a evolução e o desenvolvimento dessas habilidades, além de conceitos e de outros aspectos envolvidos nas oficinas.

As nossas ações se concentraram, portanto, na realização de oficinas, privilegiadas como metodologia que preza pelo “aprender a fazer fazendo”, segundo Cosson (2006), e voltadas à leitura de textos de diversos gêneros. Porém, prezamos pela análise dos *memes* enquanto textos multimodais que fazem parte do cotidiano dos alunos, nos quais convergem múltiplas linguagens, e cuja leitura, por isso, deve se dar nessa convergência; para relacioná-los, por meio da aproximação temática, a outros gêneros, outros textos, mais valorizados socialmente, por estarem atrelados ao contexto escolar, como poema, conto, notícia, dentre outros.

Assim, buscamos seguir os preceitos e as orientações de Rojo (2012a), como já explicitado, acerca da necessidade de se trabalhar com as práticas desvalorizadas e valorizadas de leitura, para se alcançarem os multiletramentos necessários à realização de uma leitura crítica e reflexiva, bem como a ampliação do repertório cultural dos alunos, tendo em vista que os multiletramentos também estão relacionados à multiculturalidade característica das sociedades atuais.

No tópico seguinte, abordamos o contexto específico de realização da pesquisa.

2.2 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino, localizada no centro da cidade de Alhandra, Paraíba. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição de ensino foi criada em 1949, de acordo com o ato normativo 1802, “com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade a população local, que, na época não tinha recursos para enviar seus filhos para estudarem na Capital ou em outro município que oferecesse o ensino necessário” (PPP, 2017, p. 9). Ainda segundo o documento, essa parcela da população diz respeito aos agricultores locais que almejavam uma vida mais digna para os seus filhos através da escolaridade.

Em sua fundação, a escola contava com apenas quatro salas de aula e oito professores. Porém, sua demanda começou a crescer cada vez mais, de modo que, no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, apresentava, dentre outros espaços, dezesseis salas de aula no total, sendo que funcionavam quinze, tendo em vista a precariedade da infraestrutura e a necessidade de reforma, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma sala de leitura, ofertando, principalmente, Ensino Fundamental regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos nos três turnos.

Assim, as turmas que funcionavam na escola à época do desenvolvimento da pesquisa apresentavam-se do seguinte modo: o turno da manhã somava vinte e duas turmas, sendo elas: dois 3ºs anos; dois 4ºs anos; três 5ºs anos; quatro 6ºs anos; quatro 7ºs anos; três 8ºs anos e três 9ºs anos, além da sala de recursos AEE, com atendimento especializado; o turno da tarde, por sua vez, apresentava vinte e uma turmas, distribuídas de modo semelhante ao turno da manhã, com a diferença de que continha apenas dois 5ºs anos; por fim, à noite, funcionavam vinte e uma turmas também, sendo: três de Ciclo I, três de Ciclo II, cinco de Ciclo III, cinco de Ciclo IV, três de Ciclo V e duas de Ciclo VI. É importante ressaltar que era necessário manter algumas turmas juntas, por conta da falta de salas adequadas.

Segundo dados da secretaria da escola, a instituição contava com cerca de 1.490 matrículas ativas no primeiro semestre do ano de 2019, sendo 243 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano), 643 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 584 alunos na EJA (Ciclo I ao Ciclo VI), fora outras modalidades de ensino. De acordo com o PPP (2017, p. 21), esses alunos residem não

só no centro da cidade, onde a escola está localizada, como também nos bairros circunvizinhos e na zona rural, o que faz com que apresentem diferentes condições socioeconômicas, apesar de a maioria pertencer a famílias de baixa-renda que sobrevivem da agricultura, da aposentadoria, do serviço público, de atividades próprias, entre outros, e que são beneficiárias do programa Bolsa Família do Governo Federal.

Essa realidade, bastante conhecida pela pesquisadora que também era professora da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida, torna-se um obstáculo que precisa ser duramente enfrentado no cotidiano da sala de aula, pois não são apenas as condições financeiras dos alunos que acabam por influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem de modo geral, mas em especial relacionado à leitura e à compreensão de textos, como também os problemas familiares, emocionais, de ordem afetiva, psicológica, e até mesmo cognitiva, que eles trazem consigo.

A presença desses problemas leva-nos à descrição dos recursos humanos disponíveis na escola, que infelizmente não conta com profissionais especializados em lidar com essas questões, de modo que cabe aos professores, aos gestores, aos coordenadores, aos inspetores e aos demais funcionários o papel de mediação de conflitos.

Fora esses aspectos, a escola conta com a formação de uma equipe pedagógica que apresenta coordenação e supervisão, além do corpo docente, que se constituía, em 2019, por quinze professores atuantes no Ensino Fundamental I e sessenta e cinco professores ensinando tanto no Fundamental II quanto na EJA, os quais geralmente residem, em grande parte, no próprio município de Alhandra, ou em localidades vizinhas, como Mata Redonda, João Pessoa, etc.

Além desses profissionais que constituem a equipe pedagógica, existem aqueles que prestam apoio administrativo, dentre os quais estão auxiliares de serviços gerais, funcionários da secretaria, inspetores de alunos, vigilantes, merendeiras, etc. Todos os funcionários estão sob a liderança, a organização e a supervisão da equipe de gestão, formada, em 2019, por quatro educadores.

No que diz respeito à sua estrutura física, a escola apresentava, à época do desenvolvimento da pesquisa, os seguintes espaços, de modo geral: dezesseis salas de aula no total, mas quinze funcionando; banheiros, sendo um adaptado a deficientes físicos; sala de leitura; sala de AEE; sala de professores; secretaria; direção; sala de arquivo; cozinha; despensa, refeitório e pátio externo sem ser coberto. É interessante

ressaltar que o prédio e suas instalações são antigas e necessitam de uma reforma com urgência, pois a falta de uma estrutura física adequada prejudica inclusive o andamento das aulas, que são paralisadas diante de situações adversas, como o alagamento das salas em dias muito chuvosos.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em nosso ambiente de trabalho e durante o processo de ensino-aprendizagem ocorrido em sala de aula, de forma que, além da própria pesquisadora, os sujeitos-participantes da pesquisa somassem em torno de 20 alunos pertencentes a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades estimadas entre 13 e 16 anos, dos quais a pesquisadora era professora, como já afirmamos, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa.

Para finalizar este tópico, devemos ressaltar que, como vimos, o foco da pesquisa foi voltado para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, tendo em vista que os alunos apresentavam dificuldades de interpretação comprovadas pela aplicação de provas oficiais, como a Prova Brasil, nas quais procuramos intervir com a realização de oficinas que desenvolvessem habilidades de leitura a partir da análise de *memes* e outros textos. Ainda, os resultados obtidos com a realização da proposta de intervenção serão disponibilizados à escola onde ocorreu a pesquisa, por meio da entrega de uma cópia do trabalho escrito, uma vez que seu verdadeiro objetivo é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em escola pública de modo geral, atingindo aos demais alunos que apresentam dificuldades de leitura.

Feita a contextualização da pesquisa, descrevemos e analisamos, no capítulo seguinte, nossas ações referentes à realização da proposta de intervenção.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos a descrever os procedimentos adotados para a elaboração das atividades, como se deu sua realização e apresentaremos, concomitantemente, a avaliação dos dados coletados.

3.1 Primeiros passos: da seleção dos descritores à etapa de sondagem

Este tópico apresenta como ocorreu o processo de seleção dos descritores presentes na Matriz de Referência da Prova Brasil (Ciclos finais do Ensino Fundamental), os quais julgamos importantes para a leitura dos *memes*, nossos principais objetos de estudo, além de descrever a realização das primeiras atividades, que dizem respeito à etapa de sondagem, e demonstrar a avaliação dos dados coletados nessa fase.

3.1.1 Os descritores

Como já dissemos, partimos da seleção de alguns descritores utilizados na elaboração de questões que medem o nível de leitura dos alunos da Educação Básica por meio da realização da Prova Brasil, tendo em vista que o nosso projeto buscou o desenvolvimento de habilidades de leitura, considerando o baixo desempenho dos alunos nessa avaliação.

Portanto, observamos a Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil referente ao 9º ano, e, apesar de haver alguma hesitação no início, já que surgiram dúvidas sobre a seleção de alguns descritores, como será narrado ao longo da descrição da etapa de sondagem, escolhemos, no fim, os que seguem, os quais julgamos importantes tanto para avaliar a leitura de *memes*, considerando a configuração multimodal desses textos, como para proceder com a leitura e aproximação de outros gêneros aos *memes*. Desse modo, não selecionamos, por exemplo, descritores que versam sobre a configuração específica de textos narrativos ou argumentativos. Vejamos:

Tópico I - Procedimentos de Leitura

D4 Inferir uma informação implícita em um texto

D6 Identificar o tema de um texto

D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Tópico II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Tópico III - Relação entre textos

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos

É importante salientar que percebemos, ao longo do desenvolvimento das atividades, que, para trabalhar a leitura crítica especificamente, indo além da mera decodificação de palavras e observando as mensagens preconceituosas que ajudam a fomentar a discriminação nos mais diversos textos, só os descritores não seriam suficientes, tendo em vista que abordam habilidades de leitura muito específicas, e somente identificar o não-dito não leva o leitor a refletir sobre preconceitos que possam estar sendo veiculados, por exemplo. Por isso também sentimos necessidade de trazer à tona discussões sobre problemáticas sociais, como o racismo, para que o aluno não

apenas refletisse sobre seus próprios comportamentos, mas sobre como os textos podem trazer isso implicitamente, daí a necessidade de se realizar uma leitura crítica.

Após essa seleção, mesmo que não tenha ficado fechada desse modo desde o início, planejamos e realizamos a etapa de sondagem, que consistiu em três atividades: uma roda de conversa, a aplicação de um questionário objetivo e de uma atividade aberta de sondagem. Vejamos a descrição e a análise de cada uma delas.

3.1.2 Roda de conversa inicial

Realizada em 17 de julho de 2019, com a duração de 2h/aula, a roda de conversa partiu da escolha de *memes* específicos para serem lidos e analisados de acordo com alguns questionamentos elaborados a partir dos descritores selecionados. É importante salientar que os *memes* foram selecionados pela professora, que precisou escolhê-los previamente para elaborar os questionamentos que serviriam para analisar o desempenho dos alunos diante das habilidades de leitura referentes aos descritores.

Partindo para a descrição da roda de conversa, primeiramente, os alunos se organizaram em semicírculo, para que fossem explicitados, de modo geral, os objetivos e os percursos pretendidos com o projeto. Prosseguimos com a sondagem oral, no intuito de perceber o que os alunos conseguiam depreender da leitura do *meme* enquanto gênero textual. Mostramos, então, apenas as imagens dos *memes* FIG. 3 e FIG. 4, que seguem, dos quais foram retiradas as legendas:

FIGURA 3 – Meme “Mãe, suponhamos que eu pare de estudar”



Fonte: <http://estilingada.com/meme-e-hora-de-rir/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FIGURA 4 – Meme “Sua mãe vai morrer hoje”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/824581013002899938/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Fizemos, então, os seguintes questionamentos: Essas imagens fazem sentido para vocês?; Vocês conseguem pensar em alguma frase, ou legenda, para encaixar nessas imagens?; Vocês acham que essa imagem pode ser considerada um texto?; Poderíamos dizer que elas se enquadram em algum gênero textual? E alguns alunos responderam: “Faz sentido, tem uma mulher desesperada chorando, e na outra um menino correndo de alguém que está atrás dele”; “Sai da frente, Satanás!” (sugestão de uma aluna para o primeiro *meme*), “Disputa de corrida” (sugestão de outro aluno também para o primeiro *meme*); “Não é texto, é apenas uma imagem”; “Não tem gênero”.

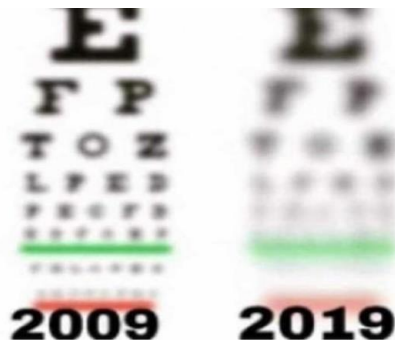
Após mostrar os *memes* completos, com as legendas, os alunos foram questionados novamente sobre se o que estava sendo apresentado a eles fazia ou não sentido, era ou não texto e por quê, pertencia ou não a um gênero, qual e por quê, ao que alguns responderam: “Faz sentido”; “É texto, porque faz sentido, além das imagens, tem as palavras”; “É uma piada, porque é engraçado” (resposta de uma aluna sobre o gênero), “É um *meme*, porque é o que mais se vê nas redes sociais, nos *stories*” (resposta de outra aluna sobre o gênero), a que uma terceira aluna acrescentou: “porque é engraçado com sério, ao mesmo tempo”.

Seguiram-se alguns questionamentos para percebermos qual o entendimento dos alunos acerca do gênero *meme*: O que é preciso um texto apresentar para se enquadrar no gênero *meme*, ou seja, o que faz de um *meme*, um *meme*?; Qual a finalidade dos *memes*?; Geralmente esses *memes* falam sobre o quê, qual o assunto tratado nos *memes*?; Vocês acham os *memes* engraçados? Por quê?

Vejamos as respostas: “Porque tem imagens e palavras”; “Entreter, fazer rir” (resposta de uma aluna sobre a finalidade), “Mas tem uns que não dá para entender” (resposta de outra aluna sobre a finalidade); “Resumindo, eles falam sobre tudo” (resposta de uma aluna sobre o assunto), à qual um aluno acrescentou: “Tudo o que não presta”, “Tem famoso, Neymar, por exemplo” (resposta de outra aluna sobre o assunto); “Alguns são engraçados, outros não dá pra entender”.

Seguimos então com questionamentos específicos, elaborados de acordo com a seleção de descritores utilizados na Prova Brasil, para identificar quais habilidades de leitura precisariam ser desenvolvidas pelos alunos. Apresentamos o *meme* FIG. 5, que segue:

FIGURA 5 – Meme “10 anos depois”



Fonte: <https://www.olhardireto.com.br/conceito/noticias/exibir.asp?id=16837¬icia=brasileiros-transformam-desafio-dos-10-anos-em-memes-e-cuiabanos-entram-na-brincadeira>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Após isso, realizamos o seguinte questionamento: Qual o sentido desse *meme*? Qual informação podemos inferir pela sua leitura?, baseado no descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” (D4, Tópico I), a que alguns alunos responderam: “Uma hora enxerga, outra não” (uma aluna), “Com óculos e sem óculos” (outra aluna), “Quando assiste muita TV ou celular” (um aluno). Alguns alunos brincaram: “É a vista de fulano”, outros reconheceram o exame de vista que é realizado no oftalmologista.

Apresentamos o *meme* FIG. 6, a seguir, questionando-os sobre o tema do mesmo, baseados no descritor “Identificar o tema de um texto” (D6, Tópico I), ao que alguém respondeu: “É o efeito da foto e o ao vivo, pessoalmente”. Alguns acharam engraçado, citando o fato de que até mesmo a cor da pessoa foi mudada.

FIGURA 6 – Meme “Quase nem uso filtro”

- Você usa muitos filtros nas suas fotos?
- Não, quase nem uso



Fonte: <https://www.mijarderirtv.com/coletanea-de-15-memes-brasileiros-engracados-da-semana/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Apresentamos o próximo *meme* para observar se eles conseguiam identificar qual era o fato expresso nele, e qual a opinião, de acordo com o descritor “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (D14, Tópico I). Vejamos o *meme*:

FIGURA 7 – Meme “Ninguém é digno”

Quando me perguntam por que eu não namoro



Fonte: <https://www.mijarderirtv.com/7-imagens-engracadas-e-memes-brasileiros-pra-rir-muito/imagens-e-memes-12/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Observando a legenda do *meme*, percebemos que se configura como fato a pessoa que fala, no *meme*, não namorar, e a opinião corresponde ao que essa mesma pessoa responde para quem a questiona sobre esse fato, pois, para ela, “ninguém é digno”. Claramente, eles sentiram uma dificuldade maior e não conseguiram fazer essa distinção, respondendo que o fato era que “ninguém é perfeito”, e a opinião, que “ninguém pode namorar quem produziu o *meme*”.

É importante observar que a maioria não conseguiu entender a referência levantada pela imagem, que traz um dos heróis do universo de quadrinhos da *Marvel*, *Thor*, cujo martelo só poderia ser manuseado por alguém que fosse digno de tal ato, o que dificultou a leitura. Esse fato nos comprova que a intertextualidade, ou seja, a alusão que muitos *memes* fazem a elementos externos da realidade, constitui uma característica marcante desse gênero, necessária à produção de sentidos, como afirma Calixto (2017). Ainda, considerando a leitura como um processo de construção de sentidos, Koch & Elias (2017) também citam a intertextualidade como um aspecto importante para sua realização. Dessa forma, procuramos ativar os conhecimentos necessários à leitura do *meme*, contextualizando sua referência externa.

O próximo *meme*, FIG. 8, foi utilizado para observar a habilidade de leitura referente ao descritor “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5, Tópico II). Vejamos:

FIGURA 8 – *Meme* “2 aulas seguidas de matemática”



Fonte: <https://me.me/i/momentos-da-bad-momentosdabadofc-quando-tem-2-aulas-seguidas-de-5e56eb505f474381aaccf381394410e3>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Após a apresentação do *meme*, os alunos foram questionados se, pelas expressões da pessoa na imagem, combinadas com a legenda, poderíamos afirmar que se gosta ou não das aulas de matemática, ao que a maioria respondeu que não, obviamente. Esse *meme* fez muito sentido para os alunos, que compartilham da mesma opinião, e cujo assunto remete ao seu cotidiano.

Novamente, os alunos foram questionados acerca da finalidade do gênero *meme*, porém, observando um *meme* específico, de modo que refletissem sobre as finalidades múltiplas desse gênero, já que não serve apenas para o entretenimento ou a “zoeira”,

segundo Calixto (2017). Reapresentamos, então, o *meme* que se encontra a seguir, já referido como FIG. 4, p. 55:



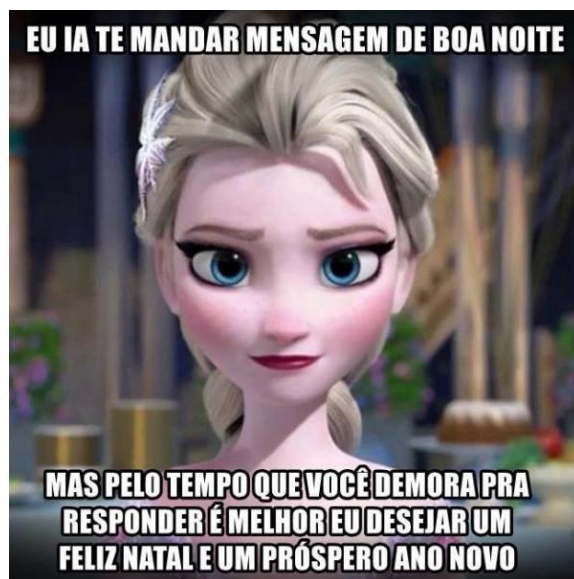
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/824581013002899938/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

O intuito era questionar sua finalidade, com base no descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D12, Tópico II), e alguns alunos responderam que “Os *memes* não servem apenas para rir, eles identificam o que tá passando”, e também que “Alguns são sérios, outros, idiotas”.

Para instigar a participação daqueles alunos que não estavam envolvidos no nosso diálogo, pedimos que uma aluna, especificamente, apontasse-nos um dos *memes* mais engraçados em sua opinião, explicando-nos o porquê. Ela respondeu que “O do menino correndo da mãe, porque é a realidade” (FIG. 3, p. 54). Esses questionamentos foram feitos com base no descritor “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (D16, Tópico V).

Já o *meme*, FIG. 9, foi utilizado para verificar a seguinte habilidade: “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” (D18, Tópico V). Vejamos o *meme*:

FIGURA 9 – Meme “Você demora muito a responder”



Fonte: <https://relacoes.umcomo.com.br/artigo/os-melhores-memes-para-o-crush-em-2019-27918.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Após o apresentarmos aos alunos, questionamos: Qual o sentido pretendido pelo locutor ao utilizar as expressões “Feliz Natal e Próspero Ano Novo”? ao que alguém respondeu: “Isso é porque demora a responder e a pessoa fica com raiva”. Aqui, muitos alunos também se identificaram, tanto do lado de quem demora a responder, como do quem se chateia com quem faz isso.

O próximo *meme*, já referido como FIG. 3, p. 54, foi novamente mostrado aos alunos para questioná-los sobre o motivo de a frase final se apresentar toda em caixa alta, em destaque, diferente da frase que se encontra na parte superior da imagem, ao que responderam prontamente: “Para destacar mais”. Relembremos o *meme*:



Fonte: <http://estilingada.com/meme-e-hora-de-rir/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Sobre o descritor utilizado para elaborar esse questionamento, inicialmente acreditamos que seria “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos” (D19, Tópico V). Porém, posteriormente, após refletir sobre a natureza dos elementos que estavam sendo analisados no questionamento, de cunho mais expressivo que ortográfico, entendemos que se trataria do descritor “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D17, Tópico V). Isso implicaria na mudança da seleção final dos descritores feita antes da elaboração da sondagem, fazendo com que mantivéssemos os dois descritores: D17 e D19.

Também, após uma breve análise dos *memes* selecionados para serem trabalhados na roda de conversa com os alunos, acreditamos que seria interessante acrescentar mais dois descritores à seleção prévia que fizemos anteriormente. Seriam eles: “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” (D13, Tópico VI), e “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (D15, Tópico IV), tendo em vista as marcas que evidenciam locutor e interlocutor nos *memes* aparecerem com frequência, além de advérbios e conjunções, ajudando a construir os sentidos pretendidos.

Desse modo, ainda foram feitos mais dois questionamentos. O primeiro, relacionado aos *memes* que seguem, FIG. 10 e FIG. 11, mais o representado na FIG. 9 – *Meme* “Você demora muito a responder”, o qual já fora mostrado aqui, na página 60, diz respeito ao D13: “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”. Vejamos os *memes*:

FIGURA 10 – *Meme* “Antes dos 5 segundos”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/673217844276440262/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FIGURA 11 – Meme “Eu na Black Friday”



Fonte: <https://economia.ig.com.br/2018-11-23/memes-black-friday.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Primeiramente, explicamos o conceito de locutor e interlocutor, depois, mostramos *meme* por *meme*, questionando os alunos acerca da existência de palavras que especificassem locutor e interlocutor nos textos. Inicialmente, os alunos demoraram a compreender o questionamento, demonstrando certa dificuldade para realizar a identificação. Refizemos a pergunta de modo que ficasse mais compreensivo para eles: Existe alguma palavra que demonstre que o *meme* se dirige a outra pessoa que não seja quem o produziu? (para o primeiro *meme*, FIG. 10), ao que alguns alunos responderam: “Você”, “Quando você”.

Para o segundo *meme*, FIG. 11, perguntamos quais palavras evidenciavam que o produtor do *meme* se referia a ele próprio, ao que responderam: “A frase de cima: quando ele tá na *Black Friday*”, “A hashtag ‘Eu na *Black Friday*’”, “Se eu não comprar”. Para o *meme* da FIG. 9, p. 60, eles já haviam entendido o conceito de locutor e interlocutor, então ficou mais fácil identificá-los, mesmo que não tenham citado as palavras utilizadas para marcá-los textualmente, como “eu” e “você”: “Locutor é ela que diz que é o interlocutor demorando a responder”.

Por fim, de acordo com o descritor “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (D15, Tópico IV), retomamos os *memes* nos quais as legendas se iniciam pela palavra “quando”, para questionar aos alunos o porquê desse fato, ao que responderam: “É porque é quando acontece tal coisa”.

Vale salientar que esses dois últimos descritores especificados, D13 e D15, não permaneceram na seleção final, tendo em vista que julgamos, posteriormente, após a

realização e a avaliação dessa roda de conversa, não serem fundamentais para o entendimento dos *memes* em geral, tendo em vista que dizem respeito a fenômenos linguísticos bastante específicos.

Encerramos a atividade agradecendo a participação e a contribuição de todos, explicando quais seriam os próximos passos a serem dados na realização do projeto.

Acreditamos que a roda de conversa foi interessante para se ter uma visão geral dos conhecimentos da turma sobre a leitura de *memes*, e sobre como eles entendem os aspectos textuais e discursivos envolvidos na produção e na leitura do gênero. Porém, como nem todos os alunos participaram, pois alguns permaneceram calados, sem interagir conosco durante a realização da atividade, ao contrário dos que participaram ativamente, ficamos com a sensação de que, não só o questionário objetivo seria importante para ajudar a identificar as habilidades que precisariam ser desenvolvidas por cada aluno especificamente, como também um questionário escrito com questões abertas, utilizando-se questionamentos parecidos com os que foram realizados oralmente na discussão, trazendo outros exemplos de *memes*, que precisam ser explorados também criticamente, ou seja, observando a fundo as mensagens por eles propagadas, se existe algum tipo de preconceito imbuído, etc.

Analisando a participação dos alunos, acreditamos que a maioria dos questionamentos foram respondidos satisfatoriamente, à exceção de alguns, que precisariam ser mais bem trabalhados, como identificar a diferença entre fato e opinião. Também percebemos que, por falta de conhecimentos prévios, alguns *memes* não foram lidos em sua totalidade, não se conjugando texto verbal e não-verbal, como o que traz a imagem do herói da *Marvel*, *Thor* (FIG. 7, p. 57). Além disso, não exploramos os assuntos e as temáticas tratadas nesses textos, que precisam ser lidas criticamente, tendo em vista que podem propagar diversos tipos de discursos, pontos de vista, que precisam ser analisados.

Elaboraríamos, então, a partir dessa necessidade observada, um questionário aberto para que o aluno pudesse se expressar diante desses aspectos, de modo que verificássemos se eles conseguiam realizar uma leitura crítica daquilo que veem na internet, nos *memes*, indo além da mera decodificação de palavras, cuja aplicação se deu posteriormente ao questionário objetivo de sondagem, o qual se apresenta descrito e com os dados avaliados no próximo tópico.

3.1.3 Questionário objetivo de sondagem

O questionário objetivo de sondagem⁸, contendo 10 questões objetivas, foi aplicado em 23 de julho de 2019, durante o período de 1h/aula, com a participação de 20 alunos; os Descritores da Prova Brasil utilizados na elaboração das questões, as quais os contemplam na respectiva ordem em que é apresentada, foram os que seguem:

- Tópico I – Procedimentos de leitura: D4 (Inferir uma informação implícita no texto); D6 (Identificar o tema de um texto); D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato);
- Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto: D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros);
- Tópico III – Relação entre textos: D20 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido); D21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema);
- Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido: D16 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados); D18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão); D19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos).

A escolha dos descritores, como já explicitado, deu-se levando-se em conta quais habilidades de leitura seriam importantes para a realização da leitura de *memes* e de outros textos, relacionados aos mesmos temas. Faz-se necessário salientar novamente que, ao longo da realização das atividades, sentimos necessidade de extrapolar os descritores, trabalhando, nas oficinas, não só habilidades de leitura, mas conceitos, como os de texto e gênero, e discussões sobre problemáticas sociais, como o racismo, para que os alunos desenvolvessem apropriadamente a leitura crítica, ou seja, aquela que ultrapassa a mera decodificação de palavras, capaz de observar as mensagens implícitas, refletindo sobre a veiculação de preconceitos, as intenções do autor, etc.

⁸ O mesmo encontra-se completo nos Apêndices do trabalho.

Dito isso, vamos à análise quantitativa das questões de um modo geral, observando as que obtiveram menos acertos, pois avaliamos que as oficinas deveriam ser exploradas no sentido de tentar promover o desenvolvimento dessas habilidades, que, pelo que nos mostram as análises dos percentuais, são as que os alunos apresentaram maior dificuldade em responder às questões.

É importante salientar que alguns alunos apresentaram um pouco de dificuldade na hora de preencher o gabarito, confundindo-se e marcando alternativas que não seriam a opção original, ou até mesmo porque ficaram em dúvida entre duas alternativas em algumas questões. Porém, na maioria dos casos, o ocorrido foi comunicado à professora, o que facilitou a identificação da real resposta dos alunos nesses casos, de modo que esse fato não prejudicou as análises quantitativas que seguem.

A questão que os alunos menos acertaram foi a de número 10, que abarca o descritor “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos” (D19), em que apenas 8, de um total de 20 alunos, ou seja, 40%, conseguiram alcançar a resposta certa. A segunda questão que eles menos acertaram foi a de número 4, elaborada a partir do descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos, etc.” (D5), na qual 9, dentre os 20 alunos, isto é, 45%, conseguiram acertar a resposta correta.

Ainda existem as questões em que metade dos alunos acertaram, ou seja, 50%, que foram as de número 5 e 7, que contemplam os seguintes descritores, respectivamente: “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D12) e “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (D21).

A questão que os alunos mais acertaram foi a de número 8, em que apenas um aluno não conseguiu acertar a resposta certa, o que resulta num percentual de 95% de acertos. Essa questão diz respeito ao descritor “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (D16), o que fez com que chegássemos à conclusão de que eles desenvolveram essa habilidade com maestria, já que 19 acertaram a questão. Nas demais questões, eles também se saíram relativamente bem, com acertos que ficaram acima dos 50%, oscilando entre 11 e 14 acertos, isto é, de 55% a 70% de acertos.

Devido aos percentuais demonstrados acima, decidimos que os descritores que deveriam ser trabalhados nas oficinas seriam aqueles em que os alunos apresentaram maior dificuldade para resolver as questões, ou seja, aqueles cujos acertos somaram de

50% para menos, o que nos mostrou a necessidade de desenvolver essas habilidades, quais sejam: D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros); D21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema); e D19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos). Isso com relação aos resultados obtidos com esse questionário.

Após analisarmos os primeiros dados relacionados à roda de conversa e a esse questionário objetivo, sentimos a necessidade, como já explicitado, de elaborar e aplicar uma atividade aberta, de cunho discursivo, para que pudessemos avaliar melhor quais habilidades deveriam ser trabalhadas nas oficinas. Vamos, então, à descrição e à análise dos dados relativos a essa atividade discursiva.

3.1.4 Atividade aberta de sondagem

A atividade aberta de sondagem, contendo 06 questões discursivas, foi aplicada em 06 de agosto de 2019, com a participação de 19 alunos, sendo que havia 21 alunos na sala; porém, um aluno se recusou a participar, afirmando que não sabia ler nem escrever, por isso não queria participar das atividades do projeto, ao que a professora tentou intervir, e ele concordou em ser avaliado pela sua participação em atividades orais. O outro simplesmente não entregou a atividade, o que só foi percebido posteriormente à aplicação, que durou 1h/aula. Assim, não teve como a professora tentar resolver o problema.

Vamos à descrição de como se deu a aplicação dessa atividade, cujo desenvolvimento não estava previsto no projeto, no planejamento das atividades da primeira fase, de sondagem, mas que sentimos necessidade de realizá-la, como já explicamos, após a análise que fizemos da participação dos alunos na roda de conversa, de modo a propiciar um momento no qual eles pudessem se expressar individualmente e por escrito, para que pudessemos avaliar melhor o desempenho de cada um perante as questões, as quais serão avaliadas uma por uma a seguir. Porém, faremos, primeiramente, uma breve contextualização.

Para realizarmos a atividade, que se encontra completa nos Apêndices do trabalho, selecionamos o *meme* representado na FIG. 12 e elaboramos questões a partir

dos descritores que já haviam sido selecionados anteriormente, tanto para nortear a elaboração do questionário objetivo de sondagem, quanto a roda de conversa. Além das habilidades de leitura definidas pelos descritores, as questões também procuraram abordar os aspectos textuais e discursivos do gênero, bem como avaliar a leitura crítica dos alunos, tendo em vista que o *meme* revela uma opinião de teor racista, pois tenta invalidar, por meio da junção de imagens de deficientes físicos trabalhando em construções e do texto verbal, a luta diária de pessoas negras para conseguir emprego e se manter no mercado de trabalho, por conta do racismo que sofrem. Vejamos o *meme*:

FIGURA 12 – *Meme* “Essa não.”



Fonte: <https://twitter.com/mblivre/status/966676236465528833>. Acesso em: 05 ago. 2019.

É importante salientar dois aspectos que ajudam a compreender melhor o contexto de produção e de publicação desse *meme*: ele foi retirado da página do Movimento Brasil Livre (MBL), abertamente de extrema direita, apresentando o hábito de questionar, em suas publicações, pautas ligadas a movimentos sociais que são a favor de grupos marginalizados socialmente, que comumente sofrem preconceito e violência no país, como negros, homossexuais, mulheres, etc. Além disso, a modelo da foto “viralizou” nas redes sociais, tornando-se motivo de chacota, após aparecer no programa “Encontro”, da Rede Globo, no qual afirmou, em entrevista à Fátima Bernardes, que perdeu uma oportunidade de emprego por causa de seu cabelo trançado, como era à época, o que configura uma situação de racismo.

No início da aplicação da atividade, as questões foram lidas em voz alta e brevemente explicadas pela professora, e os alunos acompanharam e partiram para a realização das questões. A primeira, “Você identificaria essas imagens com legenda

como texto? Se sim, a qual gênero textual você acha que pertenceria? Justifique”, que buscava avaliar os conhecimentos sobre o gênero *meme*, foi respondida satisfatoriamente por apenas uma aluna, que identifica o que é apresentado como texto, além de afirmar que se trata de um *meme*, por conta da presença de imagens e palavras. Ela escreveu: “Sim, acho que é um meme porque tem imagem e as palavras” (Aluna 7).

Porém, podemos perceber que, mesmo a aluna respondendo satisfatoriamente a primeira questão, ainda foca nos aspectos formais do gênero, atentando apenas para sua estrutura mais comum, que apresenta imagens e legendas, sem considerar os aspectos discursivos dos *memes*, como local de circulação, o qual fora previamente destacado pela professora. Além disso, sabemos que existem outros gêneros textuais/discursivos que apresentam em sua estrutura a junção da linguagem não-verbal com a verbal, como as charges, as tirinhas, etc. Consideramos, portanto, que a aluna compreendeu a questão, a qual foi respondida satisfatoriamente, porém, não aprofundou outros aspectos do gênero para justificar sua resposta.

Outros quatro alunos conseguiram identificar o gênero, mas não souberam justificar por que a junção das imagens com as legendas seria *meme*: uma delas nem tentou explicar, outro não chegou a uma justificativa coerente, afirmando que “Sim e um meme por que as pessoas têm motivos para reclamar pelas as dificuldades da vida (*sic*)”⁹ (Aluno 8).

E, por fim, dois deles ainda tentaram justificar, explicando apenas que era *meme*, porque “parece com um”, como podemos observar na resposta de um aluno, que afirma: “E texto sim é e o meme por que parece com um. (*sic*)” (Aluno 9).

Outra aluna respondeu que se tratava de uma “publicação da internet”, chegando próximo ao conceito de *meme*, mas sem identificar o gênero propriamente, visto que inúmeros gêneros podem se configurar como publicação da internet. Além disso, demonstrou não compreender os conceitos de texto e gênero textual/discursivo, pois afirmou primeiramente que as imagens com legendas não poderiam ser identificadas como texto. Ela respondeu: “não ele é uma Publicação da internet (*sic*)” (Aluna 10).

Os demais, ou seja, o total de 13 alunos, que representa cerca de 68,4% das respostas, não conseguiram atingir o objetivo da questão, sendo que três alunas consideraram que as imagens com legendas não eram texto, e uma delas, mesmo assim,

⁹ As respostas estão transcritas observando-se fielmente a escrita dos alunos, por isso inadequações ortográficas ou de outra natureza foram reproduzidas.

afirmou que pertenceria ao gênero notícia, revelando, mais uma vez, uma confusão no entendimento desses conceitos. O restante, isto é, 10 alunos, respondeu que seria um texto e pertenceria a um gênero, mas não identificaram como *meme*, variando as respostas entre notícia, opinião e legenda. Porém, a maioria, ou seja, 6 alunos dentre esses 10, fez alusão ao gênero notícia, porque, segundo eles, supostamente serviria para dar uma informação, como vemos na resposta: “Sim, é uma noticia porque serve para informar. (*sic*)” (Aluna 11).

Essas informações fizeram com que avaliássemos ser extremamente necessário iniciar as oficinas trabalhando os conceitos de texto e gênero, aprofundando seus aspectos formais e discursivos, para que os alunos pudessem, posteriormente, ao considerar a comunhão desses aspectos, fazer uma leitura crítica das mensagens propagadas pelos *memes*, bem como de outros gêneros textuais/discursivos, tendo em vista que, apenas trabalhar os descritores, como já discutido, não seria suficiente para cumprir esse objetivo. Ademais, acreditamos que talvez o fato de que o *meme* não tenha se apresentado com teor cômico, do ponto de vista dos alunos, não configurando, assim, os exemplos mais tradicionais com os quais eles estão acostumados a interagir na internet, tenha dificultado a identificação do gênero.

A segunda questão, “Você consegue identificar qual o assunto tratado nessas imagens com legenda? E sua finalidade, ou seja, com qual objetivo teriam sido produzidas?”, elaborada com base nos descritores “Identificar o tema de um texto” (D6, Tópico I) e “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D12, Tópico II), foi respondida com bastante dificuldade, sendo que 5 alunos deixaram a questão em branco, mesmo a professora tentando explicá-la novamente. Outros 3 alunos responderam equivocadamente, chamando-nos atenção a resposta de uma aluna, que afirma tratar-se de uma informação, cujo objetivo é mostrar a razão pela qual a modelo perdeu o emprego, o que configuraria seu assunto. Ela afirma: “Sim, informação, objetivo de mostrar as pessoas que por causa do cabelo a moça perdeu o emprego. (*sic*)” (Aluna 12).

Porém, quando fazemos uma leitura crítica da mensagem propagada pelo *meme*, observamos que, na verdade, revela-se uma opinião extremamente racista sobre o que aconteceu com a modelo, deixando claro que ela não teria motivos para reclamar do ocorrido, que também se configura como um episódio claramente racista, já que ela foi excluída do mercado de trabalho por conta de seus cabelos trançados. Essa leitura foi

feita por apenas uma aluna, que conseguiu responder satisfatoriamente a questão, afirmando que o *meme* revela racismo contra a mulher, pois o objetivo de quem o produziu era expressar que a mulher não tinha motivos para reclamar do que aconteceu a ela, quando comparada aos homens deficientes. Ela responde: “Rassismo contra a mulher pois os deficientes físico a pessoa que fez essa postagem estava querendo fala que a mulher não tem motivos só por causa do cabelo então ela não tem motivo pra fala mais os homes tem. (sic)” (Aluna 13).

Os outros 10 alunos, que somam aproximadamente 71,4% das respostas válidas, mantiveram uma leitura superficial, atentando-se apenas para o texto verbal das legendas, e afirmando, portanto, que, de modo geral, a finalidade do *meme* seria informar/mostrar que a modelo não poderia reclamar de dificuldades para trabalhar, enquanto que os deficientes, sim, o que configuraria o próprio assunto. Algumas dessas respostas, porém, deixaram-nos preocupados, tendo em vista que apresentaram certa concordância com a opinião racista propagada pelo *meme*, como a seguinte, em que o aluno questiona o fato de os deficientes conseguirem trabalho, mas ela não: “Eu acho que os deficiente consegue trabalho e por que ela não (sic)” (Aluno 9).

Essas observações nos mostraram que as habilidades de identificar a finalidade e o assunto dos textos também se apresentam como de extrema importância para se alcançar uma leitura que consiga ir além do texto verbal, conjugando-se palavras e texto não-verbal, por exemplo, e que realmente se configure como uma leitura crítica e reflexiva. Assim, como avaliamos, também seria necessário trabalhar essas habilidades nas oficinas, uma vez que os percentuais demonstraram que a maioria dos alunos ainda não havia desenvolvido-as de forma apropriada. Lembrando que não estamos considerando o desenvolvimento dessas habilidades suficiente para dar conta da leitura crítica. Como já explicitado, sentimos necessidade de trabalhar não só os descritores nas oficinas, mas conceitos e discussões importantes para que se dê uma leitura que ultrapasse a decodificação de palavras e alcance uma perspectiva crítica.

A terceira questão, “A moça na imagem é a modelo Yasmim Stevam, que, após uma entrevista no programa Encontro da Rede Globo, na qual ela conta que perdeu emprego por conta dos cabelos trançados que usava, sofreu vários ataques nas redes sociais, tornando-se alvo de chacotas. Diante do que foi informado, você acha que a junção das imagens e o texto verbal revelaria algum tipo de preconceito? Se sim, qual e por quê?”, foi elaborada com base nos descritores “Inferir uma informação implícita em

um texto” (D4, Tópico I) e “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5, Tópico II).

Além disso, essa questão buscou avaliar também, de modo mais profundo, o nível de leitura crítica dos alunos, ou seja, se eles conseguiam compreender a mensagem preconceituosa que estava sendo disseminada pelo *meme*, se eles conseguiam ultrapassar a identificação da significação do texto verbal, observando o posicionamento preconceituoso que ajuda a fomentar a discriminação racial. Mais uma vez, entendemos que, para o desenvolvimento da leitura crítica, trabalhar somente habilidades de leitura específicas a partir dos descritores não é suficiente. Inferir uma informação implícita, por exemplo, não garante a identificação de posicionamentos preconceituosos. Por isso não trabalhamos apenas com os descritores nas oficinas, como está descrito mais à frente.

Analisando as respostas da terceira questão, observamos que apenas três alunos conseguiram identificar o racismo revelado pela junção das imagens com as legendas, sendo que somente dois deles apresentaram uma explicação para tal resposta, afirmando que o texto deixa transparecer o racismo da parte de quem o produziu, pois deixa claro que ela não tem o direito de reclamar porque foi demitida por conta do cabelo. Uma aluna vai além, refletindo sobre o fato de que os deficientes também teriam motivos para reclamar de dificuldades para trabalhar, o que não invalidaria os motivos da modelo, ao afirmar que: “Sim, ela tem motivos Sim para reclama e a pessoa que fez essa postagem esta sendo rassista ela perdeu o emprego por causa do cabelo e ta errado oque o cabelo dela tem a ver, certo que os defecientes é triste eles tem motivo mais a moça tamb-em tem. (sic)”¹⁰ (Aluna 13)

Outra aluna deixou de responder a questão, e mais quatro responderam que não conseguiam identificar nenhum tipo de preconceito veiculado pelo *meme*. Grande parte dos alunos, 9, somando 50% das respostas válidas, faz alusão ao preconceito que ela sofreu por conta dos cabelos, mas não o identifica no *meme*, relacionando-o apenas à situação vivida pela modelo, como fica claro na seguinte resposta: “Sim, Por causa do cabelo dela isso não inteferi nada ela poderia trabalha Sim. Eu achei muito errado. (sic)” (Aluna 14).

Outro ponto que nos chamou bastante atenção, ao avaliar as repostas dos alunos a essa questão, diz respeito à afirmação de duas alunas sobre a modelo não ter culpa de

¹⁰ O traço (-) está sendo utilizado para indicar translineação.

ter nascido com cabelos que não são bons, ou diferentes dos das outras pessoas, como forma de explicar que foi errado ela ter sofrido preconceito por conta dos cabelos. Porém, como fica evidente na seguinte resposta: “Sim! Porque ninguém tem cabelo ruim cada um tem sua raça devemos respeitar ela não nasceu assim por que ela quis quem não queria ter cabelos bons (*sic*)” (Aluna 15), essa visão também revela teor racista, visto que a ideia de que o cabelo crespo do negro é ruim, em oposição ao cabelo liso “bom” do branco, vem da época da escravidão, assim como tantos outros pensamentos racistas que são proferidos constantemente e massacram diariamente a população negra.

Assim, como pudemos observar, tanto as duas habilidades avaliadas nessa questão, ou seja, inferir uma informação implícita e interpretar com auxílio de material gráfico, como o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, por meio da qual se é possível enxergar o que está além da simples decodificação de palavras, precisariam ser trabalhadas nas oficinas, já que, segundo nos mostraram os dados analisados, não haviam sido desenvolvidas apropriadamente pelos alunos.

Na quarta questão, “O texto verbal afirma que a mulher na imagem não está apta a reclamar de dificuldades para trabalhar, quando comparada sua condição física com a de outras pessoas deficientes. Você diria que essa afirmação trata-se de um fato que realmente acontece, ou é apenas uma opinião sobre o assunto?”, elaborada a partir do descritor “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (D14, Tópico I), houve bastante confusão para que os alunos pudessem compreender, e, mesmo a professora explicando a pergunta, acreditamos que os 12 alunos, ou seja, 63,2% do total, que responderam tratar-se de um fato, sem justificar o porquê, estavam fazendo alusão ao que aconteceu com a modelo, e não à afirmação que é lida na legenda, o que pode ser confirmado pelas respostas de três alunas à questão, que justificam se tratar de um fato, porque acontece constantemente, como podemos verificar na resposta: “é um fato porque isso acontece em todos os lugares é diariamente! (*sic*)” (Aluna 15).

Apenas uma aluna parece responder que se trata de um fato, considerando realmente a legenda, e não o que aconteceu com a modelo, porque ela explica que a afirmação “[...] é verdade pois as pessoas colocam muitos defeitos sim para não trabalhar (*sic*)” (Aluna 16).

Além disso, um aluno responde que se trata de um fato, fazendo alusão à existência dos homens deficientes físicos, o que é completamente incoerente ao que se

pergunta na questão. Por fim, apenas dois alunos, acreditamos novamente que por conta da não compreensão da questão, responderam satisfatoriamente que se tratava de uma opinião.

Assim, percebemos a necessidade também de trabalhar não só com a diferenciação entre fato e opinião, por mais que, como acreditamos, tenha havido essa confusão durante a realização da questão, como também com a análise de opiniões preconceituosas como essa veiculada pelo *meme*.

A questão cinco, “Em sua opinião, a mulher realmente não tem motivos para reclamar do que aconteceu a ela? Por quê?”, foi elaborada para que os alunos pudessem expressar a própria opinião sobre o pensamento racista exposto no *meme*, de modo que os ajudasse a refletir sobre a questão anterior, de número 4, visto que a legenda se trata de uma opinião, não de um fato, além de estimular a criticidade sobre a veiculação de opiniões preconceituosas, incentivando a formulação de uma resposta que fosse contrária ao que é propagado pelo *meme*. Por isso, podemos dizer que essa questão foi inspirada no descritor “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (D21, Tópico III), porém trazendo algo de novo, tendo em vista que os alunos se posicionariam diante do texto.

Os objetivos da questão foram alcançados com êxito, visto que apenas um aluno não a respondeu, e 14 alunos, ou seja, aproximadamente 77,8% das respostas válidas, concluíram que a modelo possuía sim motivos para reclamar do que aconteceu com ela, visto que fora vítima de preconceito/racismo, já que o seu cabelo não deveria impedi-la de trabalhar, como podemos perceber na seguinte resposta: “Sim, ela teve motivos para reclamar porque ela sofria preconceito por conta dos seu cabelo e por ser negra. (*sic*)” (Aluna 17).

Porém, também ocorreram alguns casos específicos, que avaliamos como problemáticos. Por exemplo, uma aluna que concluiu que a modelo, mesmo tendo motivos para reclamar, acabou vencendo o preconceito, o que sabemos que, considerando a situação pela qual ela passou, ou seja, perda de uma oportunidade de emprego, não é verdade, pois acabou sendo vítima de racismo. Ainda, três alunos responderam que ela não teria motivos para reclamar, seja por apresentar uma boa condição financeira, ou por ter outras oportunidades na vida, ou então por poder escolher o modo como se veste, justificativas que desconsideram completamente o episódio de racismo sofrido pela moça.

Por fim, avaliamos que uma resposta se apresentou ainda mais problemática, pois não só afirma que a modelo não teria motivos para reclamar, como também cita o fato de ela ser negra e ter cabelo crespo para justificar o porquê que ela não poderia reclamar do que aconteceu com ela, como se, por suas características físicas, fosse normal ou justificável ela sofrer racismo, como comprovamos na transcrição: “não tem porque ela é negra e tem cabelo crespo.” (Aluna 10).

Portanto, avaliamos que, mesmo com o sucesso alcançado na questão, tratar de assuntos tão relevantes socialmente nas oficinas, como o racismo, seria extremamente necessário, tendo em vista que moramos num país onde a maioria de jovens mortos é negra. O racismo é deflagrado em falas que parecem pequenas, sem importância, como “cabelo de bucha”, e acaba atingindo consequências desastrosas, como tirar vidas em chacinas policiais. É uma realidade que precisa ser discutida e problematizada nas escolas, por isso escolhemos principalmente esse tema para abordar nas oficinas.

Para finalizar, temos a questão de número 6, “Por que razão você acha que as palavras finais (“Essa não”) estão em maior tamanho do que as demais? Você acha que haveria algum significado? Qual?”, inspirada no descritor “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D17, Tópico V).

Três alunos deixaram de responder a questão, quatro responderam que não haveria nenhum significado, e duas alunas afirmaram que possui sim um significado, mas não se expressaram muito bem ao explicar qual seria esse significado, afirmando que “por causa da cor da pele e do cabelo dela”, como podemos verificar na seguinte resposta: “Por causa do cabelo dela pelo simples fato dela ser Negra. (sic)” (Aluna 18).

Os demais, ou seja, 10 alunos, somando 62,5% do total de respostas válidas, conseguiram, uns se expressando melhor, outros a seu modo, chegar à conclusão de que as palavras em destaque serviriam para frisar que está se falando a respeito da modelo negra, que realmente, segundo o produtor do texto, não teria motivos para reclamar de dificuldades para trabalhar, como vemos na seguinte resposta: “Para destacar que ela não tem motivo. (sic)” (Aluno 8).

Assim, chegamos ao término de nossa análise dos dados coletados a partir da aplicação da atividade aberta de sondagem, concluindo que, além das habilidades já selecionadas para serem trabalhadas nas oficinas, de acordo com o desempenho dos alunos no questionário objetivo de sondagem, ou seja, D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); D12 (Identificar a

finalidade de textos de diferentes gêneros); D21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema); e D19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos), seria necessário também trabalhar os seguintes descritores: D6 (Identificar o tema de um texto); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) e D17 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), que seria trabalhado em conjunto com o D19.

Ainda, nossos esforços também se concentrariam em trabalhar com a diferenciação do conceito de texto e gênero, abordando seus aspectos formais e discursivos, bem como com o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, que claramente precisa ser observada de forma mais atenta em sala de aula com os alunos, que, em sua maioria, não passam da decodificação das palavras, sem considerar, por exemplo, conhecimentos prévios sobre o contexto de produção dos textos, dentre outros. Para finalizar, ainda trabalharíamos a diferenciação de fato e opinião no sentido de também detectar quando uma opinião passa a ser ofensiva para determinado grupo social, abordando temáticas como o racismo nas oficinas.

Acreditamos, portanto, que o trabalho tenha se mostrado relevante tanto para a formação cidadã desses alunos, quanto para a construção dos multiletramentos, tendo em vista que buscamos ampliar as leituras realizadas pelos alunos de textos aos quais eles estão familiarizados, como os *memes*, que foram vistos de forma crítica, além de relacionar esses textos a outros gêneros, mais atrelados ao contexto escolar, ampliando o repertório cultural dos alunos. Dessa forma, procuramos seguir os preceitos de Rojo (2012a) acerca do trabalho com os multiletramentos em sala de aula. Vamos, então, partir para a descrição e análise das oficinas.

3.2 Oficina 1 – O que é texto e gênero?

A primeira oficina ficou dividida em duas atividades, cujo objetivo geral consistiu em trabalhar os conceitos de texto e gênero, aprofundando seus aspectos formais e discursivos. A atividade 1, “Texto é só palavra?”, realizada em 27 de agosto de 2019, com a participação de 19 alunos, e duração de 1h/aula, girou em torno dos seguintes objetivos específicos: aprofundar a noção de texto, diferenciando texto verbal

e não-verbal, e introduzir o conceito de multimodalidade; e trabalhar a noção de leitura enquanto atribuição de sentidos.

Antes de iniciar a descrição da primeira atividade, é importante ressaltar que, durante a realização desta oficina, optamos por utilizar diversos gêneros textuais/discursivos, sem focar na análise de *memes* especificamente, porque, para se alcançarem os objetivos pretendidos com as atividades iniciais, fez-se necessário lançar mão de um leque maior de textos, explorando suas diferenças estruturais e discursivas.

Começamos, então, a atividade mostrando aos alunos uma cópia impressa da obra “Morro da favela”, de Tarsila do Amaral¹¹, e os questionamos sobre aquela imagem ser ou não texto, ao que apenas um aluno respondeu que sim, pois “uma imagem vale mais que mil palavras”, segundo o mesmo. Todos os demais concordaram que não era texto, por conta da falta de palavras. Esse pequeno exercício foi apenas introdutório, de modo que a professora e os próprios alunos observassem qual o conceito de texto que eles construíram até então. Por isso não apresenta um desfecho concluindo a discussão, que seria levada adiante por meio da reflexão sobre outros textos.

Explicamos que, na atividade do dia, abordaríamos, dentre outros, o conceito de texto. Após essa introdução, os alunos foram divididos em 4 grupos, e distribuímos entre eles: uma notícia sobre a pilhagem da Amazônia, de Leonardo Sakamoto, publicada no portal *Uol* de notícias¹², e os textos que seguem, um *meme* retirado da página do Movimento Brasil Livre (MBL) no *Facebook*, que tece uma crítica ao ex-presidente Lula (FIG. 13); um grafite do artista Guiles, desenhado num viaduto de São Paulo, que mostra o presidente Bolsonaro como marionete de Donald Trump (FIG. 14); e uma publicação do *Instagram* da cantora *pop* Anitta, cujo objetivo é fazer a propaganda de um produto (FIG. 15). Vejamos:

¹¹ O quadro pode ser acessado pelo *link*: <https://virusdaarte.net/tarsila-do-amaral-morro-da-favela/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

¹² Que se encontra no endereço: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2019/08/26/pilhagem-da-amazonia-mostra-falso-patriotismo-de-bolsonaro/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FIGURA 13 – Meme “Lula e a previdência privada de R\$ 9 milhões”



Fonte: <https://www.facebook.com/mblivre/photos/a.204296283027856/640660572724756/?type=1&theater>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FIGURA 14 – Grafite “Bolsonaro marionete do Trump”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/800022321289556090/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FIGURA 15 – Publicação do Instagram da Anitta



Fonte: https://www.instagram.com/p/B1pItTOHGVI/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 26 ago. 2019.

Pedimos, então, que cada grupo analisasse o que tinha em mãos, explicando se era texto ou não, e por quê. Demos alguns minutos para que eles conversassem entre si, e abrimos para a exposição oral, que se deu da seguinte forma: primeiro, a professora apresentava à sala os textos, um por vez; depois, fazia a pergunta novamente a cada grupo, ou seja, se era ou não texto e por quê; ao que os alunos teciam suas considerações.

As colocações dos alunos mostram-nos que apenas o grupo que recebeu a notícia afirmou, com propriedade, tratar-se de um texto, porque, segundo eles, havia palavras. O grupo que ficou com o *meme* do Lula (FIG. 13, p. 77) afirmou tratar-se de uma “informação” apenas, não de um texto. A professora, então, questionou-os se, por se tratar de uma informação, não seria um texto, com o que os integrantes do grupo concordaram, também pela presença das palavras, concluindo que era “texto com imagem”. Já o grupo que ficou com a publicação do *Instagram* da Anitta (FIG. 15, p. 77) respondeu que se tratava de uma imagem com legenda, não de um texto. Por fim, o grupo que analisou o grafite feito pelo artista Guiles (FIG. 14, p. 77) respondeu que não se tratava de um texto, tendo em vista que era apenas imagem, segundo o grupo.

A professora, então, apresentou novamente o grafite que mostra Bolsonaro como marionete de Donald Trump, esclarecendo os detalhes para os alunos, ao que se seguiu o seguinte questionamento: “Vocês acham que o artista que desenhou este grafite queria comunicar alguma mensagem?”. Uma aluna respondeu que era para mostrar que “Bolsonaro era um palhaço”; outra acrescentou: “um fantoche na mão do Trump”. Alguns alunos fizeram referência à relação que os países mantêm, afirmando que “os Estados Unidos mandavam no Brasil”.

Após essas diversas leituras, a professora introduziu o conceito de leitura, explicando que se tratava de um processo que vai muito além de apenas saber o que significam as palavras, as frases, tendo em vista que se trata de atribuir sentidos. Dessa forma, podemos ler uma imagem, um gesto, enfim.

Focamos, assim, em explicar que existe não apenas o texto e a linguagem verbal, representada por palavras faladas ou escritas, mas também o texto não-verbal, a linguagem não-verbal, a qual comunica por meio de modalidades diferentes da palavra. Explicamos, portanto, o conceito de multimodalidade, voltando, então, a analisar a publicação da Anitta (FIG. 15, p. 77), para destacar o quanto os textos contemporâneos

são multimodais, demonstrando que sua postagem misturava o texto verbal e o não-verbal para cumprir o seu propósito de anunciar/vender um produto.

Para finalizar, distribuimos uma receita em inglês¹³, para deixar claro que, por mais que não entendamos a língua em que um texto está escrito, e, portanto, não conseguimos atribuir os sentidos necessários para realizar sua leitura, o texto se configura como tal, pois existem falantes do inglês que, diferente de nós, conseguirão entendê-lo. É interessante notar que alguns alunos conseguiram identificar que se tratava de uma receita, mesmo sem a professora explicar anteriormente, por conta de sua estrutura e de algumas palavras cognatas, como “Ingredients”.

Finalizando a oficina, realizamos a atividade 2, “Entendendo os gêneros”, em 28 de agosto de 2019, com a participação de 18 alunos, e duração de 1h/aula, prestando atenção aos seguintes objetivos específicos: proporcionar a leitura e a análise de textos de diversos gêneros textuais/discursivos; trabalhar os aspectos formais (composição, estilo e conteúdo) e discursivos dos gêneros textuais/discursivos analisados, de modo a auxiliar o reconhecimento de cada um deles; e observar a finalidade dos diferentes textos.

Primeiramente, fizemos uma retomada dos conceitos trabalhados na atividade anterior, como texto verbal, não-verbal, multimodalidade, leitura como atribuição de sentidos, analisando, retrospectiva e rapidamente, a publicação do *Instagram* da Anitta, para lembrar que a cantora *pop* utilizou a multimodalidade, unindo texto verbal e não-verbal, para atingir o objetivo pretendido, ou seja, anunciar um produto.

Relembramos a receita culinária em inglês, para introduzir a questão dos gêneros textuais/discursivos, reforçando que todo texto, seja ele apenas verbal, somente não-verbal, ou multimodal, enquadra-se em um gênero. Também explicamos que, por mais que a receita estivesse em inglês, aspectos formais do gênero ajudaram alguns alunos a identificá-lo. Foi então que introduzimos, numa exposição dialogada, os três constituintes dos gêneros, segundo Bakhtin (1997), que resumimos da seguinte maneira, para tornar mais didático: composição, estilo e conteúdo.

Após resumir esses conceitos, acrescentamos o aspecto da finalidade de cada gênero, ou seja, deixamos claro para os alunos que, dependendo do gênero a que pertença determinado texto, este terá um objetivo específico a se concretizar. Seguimos

¹³ Disponível no seguinte link: https://www.allrecipes.com/recipe/219166/chef-johns-macaroni-and-cheese/?internalSource=streams&referringId=509&referringContentType=Recipe%20Hub&clickId=st_recipes_mades. Acesso em: 26 ago. 2019.

a atividade dividindo a turma em cinco grupos, para os quais foram distribuídos cinco textos, um para cada grupo. Um deles foi o *meme* que segue:

FIGURA 16 – Meme “Faço xixi quando abrem a fralda”



Fonte: <https://museulinguaportuguesa.org.br/memes-em-portugues/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Também distribuímos uma carta pessoal¹⁴, uma receita culinária¹⁵, a notícia sobre a pilhagem da Amazônia que fora utilizada na atividade anterior e o poema “Versos Íntimos”, de Augusto dos Anjos¹⁶, além das definições impressas desses cinco gêneros, uma para cada grupo, aleatoriamente, para que os alunos pudessem analisar se a definição que receberam condizia com o texto/gênero que tinham em mãos.

Demos um tempo para a análise em grupo e abrimos para a exposição oral, que se seguiu da seguinte maneira: a professora mostrou os textos de cada grupo, um por vez, ao resto da turma, perguntando qual a definição que eles haviam recebido, e se essa definição se encaixava no texto que receberam. Quando o grupo concluía que não se encaixava, era questionado sobre qual o gênero correto do texto. A atividade foi bastante satisfatória, tendo em vista que os dois grupos que receberam a definição correta do gênero conseguiram identificar tal informação; e os três grupos que receberam definições incorretas, tanto conseguiram identificar que estavam incorretas,

¹⁴ Encontra-se no *link*: <http://eeatfr.blogspot.com/2016/05/carta-pessoal-conceito-e.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

¹⁵ Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/29124-bolo-simples.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

¹⁶ Endereço: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/07/31/1108871/escritor-augusto-dos-anjos-poemas-imperdiveis.html#Versos>. Acesso em: 26 ago. 2019.

como conseguiram definir qual seria o gênero correto a que os textos recebidos pertenciam.

Após cada definição dos gêneros pelos alunos, realizamos a análise coletiva de seus aspectos formais, ou seja, composição, estilo e conteúdo, destacando, também, a finalidade de cada um deles. É importante salientar que a maioria dos alunos se envolveu nessa parte da atividade, mas alguns não demonstraram interesse, ficando alheios ao que era feito em sala.

Encerramos a atividade com a exploração dos aspectos discursivos dos gêneros textuais/discursivos, expondo para os alunos que questões relacionadas à situação de produção, publicação e recepção dos textos, como quem produziu, onde publicou, visando a que público, entre outras, contribuem para o entendimento dos mesmos, não só os aspectos formais. Enfatizamos, contudo, que essa divisão entre aspectos formais e discursivos dos gêneros estava sendo considerada apenas para fins didáticos, para que eles pudessem compreendê-los melhor, uma vez que, em nosso entendimento, seria impossível considerá-los separadamente, pois a composição, o estilo e o conteúdo de um texto se dão visando local de publicação, público destinatário, etc.

Fizemos, então, uma leitura oral e coletiva de uma *Fake News* espalhada pelo *Whatsapp*¹⁷, para frisar que, no contexto atual, com o acesso livre às ferramentas de produção de textos voltados às redes sociais, qualquer pessoa, visando objetivos diversos, pode publicar um texto, por isso é importante que estejamos atentos às fontes das notícias, por exemplo, se são confiáveis, para não sairmos compartilhando tudo o que recebemos.

Para finalizar, mostramos novamente o *meme* sobre Lula retirado da página do Movimento Brasil Livre (MBL), já referido como FIG. 13, realizamos a leitura e identificamos, coletivamente, a multimodalidade do texto, o gênero a que ele pertence, e os seus aspectos formais (composição, estilo e conteúdo) e discursivos, frisando que um se dá em função do outro, e destacando que o *meme* foi publicado numa página famosa por seus posicionamentos políticos anti-PT e contra o ex-presidente Lula, o que é claramente demonstrado pela junção da imagem com a legenda, a qual tece uma crítica sobre um possível comportamento dele.

¹⁷ Endereço eletrônico: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/holofote/2019/07/03/interna-holofote,767919/fake-news-sobre-whatsapp-circula-em-dia-de-redes-sociais-instaveis.shtml>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Acreditamos que a realização dessa oficina foi bastante produtiva, tendo em vista que a maioria dos alunos se envolveu nas atividades, demonstrando a compreensão, pela participação oral, dos conceitos trabalhados.

3.3 Oficina 2 – Explorando o tema e a finalidade dos textos

As atividades referentes à segunda oficina foram divididas em três dias, devido ao tempo necessário para sua realização, cujo objetivo geral foi: identificar o assunto e a finalidade de textos de diversos gêneros. Já os objetivos específicos consistiam em: desenvolver as habilidades de “identificar o tema de um texto” (D6, Tópico I) e “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D12, Tópico II); promover a leitura crítica e reflexiva de textos de gêneros diversos, mas principalmente dos *memes*, analisando o posicionamento preconceituoso que alguns deles podem veicular; relacionar textos mais atrelados ao contexto escolar, como conto literário, notícia, etc., aos *memes* por aproximação temática, proporcionando a ampliação do repertório cultural dos alunos; e problematizar o racismo como realidade social preocupante, investigando sua existência e persistência.

No primeiro dia de realização das atividades, 23 de setembro de 2019, contamos com a participação de 18 alunos, e a duração de 2h/aulas. Contudo, antes de iniciarmos a descrição do que realizamos em sala, faz-se necessário, novamente, salientar que a segunda oficina, assim como a primeira, não pôde ser focada na análise de *memes* unicamente, tendo em vista os objetivos a serem atingidos com a realização da mesma, dentre os quais estão a identificação da finalidade de textos de diversos gêneros, por isso a variedade de textos, os quais foram escolhidos previamente, atentando para o desenvolvimento de uma temática que precisava ser debatida, o racismo.

Além disso, um dos objetivos do desenvolvimento do projeto diz respeito a proporcionar a ampliação do leque de textos a que esses alunos estão acostumados a ler, relacionando, por aproximação temática, outros textos, vistos como gêneros mais escolares, como notícia, conto literário, etc., aos *memes*, que já fazem parte do repertório cultural dos alunos, com o intuito de ampliar esse repertório e de trabalhar criticamente a leitura desses *memes*, tendo em vista que, segundo Calixto (2017), os alunos, mesmo familiarizados com a linguagem desse tipo de texto, nem sempre conseguem realizar uma leitura crítica e reflexiva de suas mensagens.

Dessa forma, como já explicitado anteriormente com relação aos objetivos do projeto, procuramos ampliar criticamente as leituras e os usos que nossos alunos fazem desses textos especificamente, os *memes*, de forma que se desenvolvessem outras habilidades de letramento, os multiletramentos, ou seja, as diversas habilidades de compreensão exigidas pelas múltiplas linguagens que compõem os textos contemporâneos para que haja a produção de sentidos.

Procuramos seguir, portanto, os preceitos de Rojo (2012a), que destaca a importância de, ao se trabalhar com os multiletramentos, unir a cultura do aluno, aquilo que faz parte de suas vivências, com a cultura mais atrelada ao contexto escolar, ampliando suas leituras, tendo em vista que os preceitos dos multiletramentos envolvem a multiplicidade cultural vigente nas sociedades letradas. Foi o que buscamos fazer durante a realização dessa oficina, trazendo os *memes* para serem lidos e problematizados em sala, para que a leitura se desse de modo crítico e reflexivo, além de trabalhar também outros textos mais relacionados à sala de aula, como textos literários, dentro da mesma temática.

Feitos os esclarecimentos, vamos à descrição da oficina. Iniciamos com a revisão dos conceitos trabalhados na oficina anterior, retomando, de forma expositiva, o que seria o texto verbal, o não-verbal, a multimodalidade, e reforçando os aspectos estruturais e discursivos que fazem parte dos gêneros textuais/discursivos, como composição, estilo, conteúdo, finalidade. Demos como exemplo os gêneros que seriam utilizados para a leitura na atual oficina, como *memes*, notícias, charges, romance, conto, explorando cada um de acordo com seus aspectos estruturais.

Após essa revisão, salientamos que o foco dessa oficina seria observar o conteúdo desses textos, ou seja, seu tema ou assunto, e sua finalidade, isto é, com que objetivo foram produzidos ou lidos, no processo de busca pelo leitor. Explicamos, então, qual seria a atividade, partindo para sua organização, que se deu da seguinte forma: a sala foi dividida em seis grupos, os textos foram sorteados, e a professora começou com a leitura de uma notícia que nos informava sobre uma fala proferida pelo presidente Jair Bolsonaro em entrevista para um programa de TV, afirmando que “o racismo é algo raro no Brasil”¹⁸.

¹⁸ O endereço eletrônico no qual o texto da notícia pode ser encontrado é o seguinte: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,1052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml. Acesso em: 17 set. 2019.

Após a leitura oral e coletiva, seguimos questionando os alunos sobre o tema e a finalidade do texto, ao que apresentaram certa dificuldade, pois responderam que o assunto era “racismo”, “Bolsonaro não presta”, “Bolsonaro”. Tentamos orientar essas respostas perguntando o seguinte: “Fala sobre Bolsonaro, mas o quê, especificamente?”, ao que um aluno respondeu que mostrava a fala dele sobre racismo no país.

Queríamos que os alunos conseguissem analisar o posicionamento do autor da notícia diante da fala do presidente, então, perguntamos a eles como a notícia se encerrava, mostrando o que para a gente, que seriam dados estatísticos que comprovam a existência do racismo e como ele afeta a população negra no país, a qual se apresenta mais desempregada que os brancos, por exemplo. Mas os alunos não conseguiram fazer essa identificação.

Pedimos para que essas informações fossem lidas novamente, e concluímos coletivamente que a notícia se encerrava mostrando dados estatísticos que comprovam a desigualdade social existente entre brancos e negros no país, como a questão do desemprego, mais alto entre os negros. Assim, afirmamos que quem escreveu a notícia está se posicionando diante da fala de Bolsonaro, concordando ou discordando dele. Então, questionamos: “você acham que essa pessoa que escreveu essa notícia concorda ou não com o que foi dito por Bolsonaro? Ou seja, para ela, o racismo é algo raro no país?”. A maioria dos alunos respondeu que o autor da notícia não concordava com Bolsonaro, pois mostrava dados para comprovar o racismo.

Seguimos analisando que o tema da notícia, portanto, ultrapassava a fala de Bolsonaro, a qual estava sendo confrontada com dados sobre a realidade da população negra do país, que sofre diariamente com o racismo. Desse modo, questionamos aos alunos se a finalidade do texto seria apenas informar, ao que um aluno respondeu que “informa sobre a fala dele, mas também discorda dessa fala”.

Concordamos com o aluno e concluímos afirmando que o produtor da notícia não só objetivou trazer a fala do presidente, mas confrontar essa fala com a realidade do país, quando nos dá exemplos de situações onde ainda existe a desigualdade social entre brancos e negros, mostrando, portanto, seu posicionamento diante do que é dito por Bolsonaro.

Partimos para a realização da atividade em si. Cada grupo ficou responsável por ler e apresentar o texto recebido, para que pudéssemos, posteriormente, discutir o tema e a finalidade desses textos. O primeiro grupo estava com a notícia de um menino negro

que foi chicoteado em um supermercado de São Paulo/SP, após ser pego tentando furtar chocolate¹⁹. Antes de fazer a leitura, perguntamos ao grupo a qual gênero textual pertencia o texto que haviam recebido, ao que identificaram imediatamente tratar-se de uma notícia. A leitura foi realizada, de modo coletivo e oral, por uma das alunas que compunham o grupo.

Após a leitura da notícia, questionamos se os demais conseguiram acompanhar as informações, ao que responderam positivamente, mas fomos retomando alguns aspectos importantes do texto, como: “o que aconteceu?, com quem? qual a cor do menino? o que ele estava fazendo antes de ser torturado? como se deu a tortura?”, dentre outros, e os alunos foram contribuindo com as respostas. Uma aluna repetiu insistentemente que “se fosse um menino branco, não aconteceria isso”. A professora afirmou que a problemática do racismo levantada a partir do caso seria debatida nos próximos textos, tendo em vista que foram escolhidos pensando na progressão da temática que seria discutida.

Perguntamos aos alunos qual seria o tema do texto, e uma das integrantes do grupo responsável por ler a notícia respondeu que era “um jovem negro torturado no supermercado por ter roubado um chocolate”. Concordamos, pois os elementos principais da notícia estavam contemplados na resposta. Questionamos ainda sobre a finalidade da notícia, que, também segundo essa mesma aluna, seria “informar sobre o fato”. O restante da sala concordou com essas afirmações, o que deixou a professora satisfeita para prosseguir com a atividade.

O segundo grupo ficou com um trecho do romance “um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves²⁰, que nos mostrava o primeiro castigo sofrido por um negro escravizado e assistido pela narradora, Kehinde, a qual foi raptada ainda criança na África e trazida nos anos finais do séc. XIX para o Brasil, para ser escravizada. A professora fez a contextualização do texto previamente, explicando que se tratava de um trecho de um romance, que, enquanto gênero textual, não dizia respeito a uma história de amor, mas a uma história longa, dividida em capítulos, envolvendo vários personagens, etc.

Uma das integrantes do grupo fez a leitura oral e coletiva do texto, e também, seguimos reforçando alguns pontos que julgamos essenciais para ajudar no

¹⁹ A notícia encontra-se no link: <https://jornalggn.com.br/violencia/jovem-negro-e-amarrado-nu-agredido-e-filmado-em-supermercado-de-sp/>. Acesso em: 15 set. 2019.

²⁰ GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

entendimento do que foi lido e na discussão sobre a temática do racismo. Perguntamos se os alunos entenderam a leitura, ao que a maioria respondeu que “em algumas partes, outras não”, tendo em vista a leitura ter ocorrido em baixo tom de voz. A professora seguiu, então, frisando alguns pontos, como “o que aconteceu nesse trecho do romance? quem foi castigado? por quê? como foi esse castigo?”, ao que a aluna que leu o trecho ajudou a responder.

Ao serem questionados sobre o tema do texto, o grupo responsável pela leitura respondeu que mostrava “suicídio²¹”, “violência”, “o que acontecia com os negros na época da escravidão”; já sobre a sua finalidade, afirmaram ser “mostrar o que ela passou, o que acontecia”. Frisamos que a finalidade seria, de modo geral, narrar a história, registrar essa história, que não faz parte apenas da vida da narradora, mas de toda uma época vivida no Brasil.

Encerramos as atividades do dia destacando que o trecho do romance lido trazia como assunto principal não só o tratamento que era recebido pelos negros escravizados, os castigos, mas como eles eram vistos, como animais. A professora retomou a frase final que encerra o trecho, proferida pelo sinhô José Carlos, primeiro dono de Kehinde, a qual afirmava que a cabeça dos negros não servia para mais nada, além de carregar peso e piolho, ou seja, o negro é comparado a um animal de carga, sujo, que não tem inteligência.

O primeiro dia de atividades dessa primeira oficina foi produtivo, tendo em vista que, por mais que alguns alunos não tenham se envolvido com as leituras, a maioria participou das discussões, ouvindo o que era lido, e tentando refletir sobre o tema e a finalidade dos textos.

Já no segundo dia, 24 de setembro de 2019, no qual contamos com a participação de 22 alunos, e a duração de 1h/aula, fizemos uma rápida retomada dos aspectos que envolviam os dois textos lidos na aula anterior, reforçando seus temas e suas finalidades, bem como explorando outras questões que não haviam sido trabalhadas, como o conceito de esferas de circulação dos gêneros (BAKHTIN, 1997). Ainda, observando as considerações de Rojo (2013) sobre a importância de contextualizar e didatizar os gêneros de acordo com suas esferas de circulação, destacamos que a notícia faz parte do universo jornalístico, e que o romance se

²¹ É importante salientar que o trecho começa com a narração da morte de um negro escravizado, que se mata no mar com o facão que utilizava para descamar os peixes.

enquadra como texto literário, explicando para os alunos as características específicas de cada um deles, como o fato de que o texto literário trabalha a expressão, a palavra, para provocar a reflexão sobre diversos assuntos, inclusive sobre nós mesmos.

Destacamos também um aspecto que nos chamou a atenção posteriormente: como a narração do castigo sofrido pelo negro escravizado, retirada do romance “um defeito de cor”, a qual se passava no século XIX, era semelhante à narração da tortura sofrida pelo jovem negro no supermercado de São Paulo, após tentar furtar um chocolate. Relembramos a fala da aluna que insistiu na aula passada com a seguinte afirmação: “Se fosse branco, não aconteceria isso”, para analisar a problemática do racismo levantada a partir do episódio, ainda que os seguranças do supermercado, responsáveis pela tortura, fossem negros também, como o menino torturado; afinal, o capitão do mato, o capataz dos senhores à época da escravidão, também eram homens negros que ganhavam sua confiança, castigando os seus próprios pares.

Esclarecemos, portanto, que o racismo se configura a partir do momento em que o jovem negro é visto como um bandido, e tratado de uma forma que não está dentro da lei²². Isso ocorre no dia a dia das pessoas negras, principalmente jovens de periferia, que sofrem com a abordagem policial “diferenciada”, mais truculenta, preconceituosa. Esses aspectos todos seriam discutidos com maior veemência na atividade do dia, iniciada com a organização dos alunos em semicírculo, para que o terceiro grupo apresentasse os textos pelos quais era responsável, as seguintes charges:

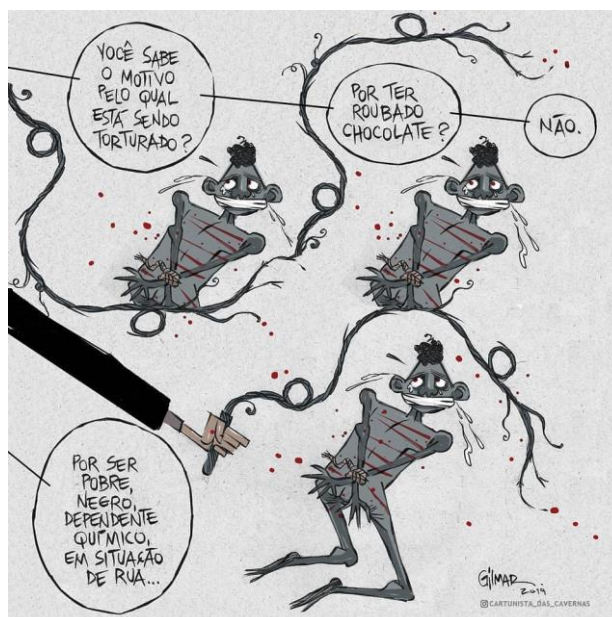
FIGURA 17 – Charge “Prender ou voltar para o séc. XIX”



Fonte: <https://images.app.goo.gl/kCsbxiZVfMq6WANHA>. Acesso em: 15 set. 2019.

²² O Museu Afro Brasil, dentre outras organizações, manifestou-se publicando nota de repúdio sobre o caso, afirmando que o acontecido nos remete ao cotidiano escravista e aos traços de formação do Brasil Contemporâneo, incapaz de promover a cidadania plena à população negra, que sofre com o racismo, a violência e o genocídio. A campanha convocou toda a sociedade brasileira a dizer um basta ao racismo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/museu-afro-brasil-solta-nota-de-repudio-sobre-jovem-negro-chicoteado-em-supermercado-basta-ao-racismo/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FIGURA 18 – Charge “Pobre, negro, dependente químico...”



Fonte: <https://www.instazu.com/media/2124800697425147169>. Acesso em: 15 set. 2019.

Primeiramente, questionamos ao grupo qual seria o gênero textual a que os textos recebidos pertenciam, ao que responderam se tratar de duas charges. Fizemos, então, a leitura, mostrando o que havia nas imagens. Seguimos questionando os alunos sobre o tema das charges, ao que responderam “racismo”, “escravidão”, “falta de respeito com os negros”, “voltar no século XIX”, o que claramente demonstra uma mera repetição do que está escrito em uma das charges.

Perguntamos qual seria a finalidade dos textos, e alguns alunos responderam “para se divertir”, “para que as crianças pudessem ver, por causa dos desenhos”, demonstrando a falta de criticidade e reflexão sobre as reais finalidades de uma charge. Perguntamos se mais alguém gostaria de contribuir com o debate, expondo seus pensamentos, mas ninguém mais se pronunciou, ao que iniciamos uma análise mais profunda dos textos.

Primeiramente, frisamos alguns aspectos presentes nas imagens, sempre questionando aos alunos o que eles observavam, ao que respondiam, como a presença do policial e de sua cor ser branca na primeira charge, e o menino parecer um animal, um macaco ou um rato, segundo alguns alunos, na segunda charge. Analisamos que o chargista ter desenhado o menino semelhante a um animal não significava que ele estava sendo racista, mas que estava querendo transmitir uma mensagem, mostrando

como os negros são vistos. É importante ressaltar que foram os próprios alunos que notaram essa semelhança, e achamos interessante frisar.

Após essa análise das imagens, perguntamos a que fato as charges faziam referência, e que já havíamos discutido em sala, lido em uma notícia, buscando ativar os conhecimentos prévios necessários à leitura, de acordo com Solé (1998). Alguns alunos reconheceram que se tratava do menino que foi chicoteado no supermercado, tendo em vista que as imagens mostram essa situação em ambos os textos. Seguimos, portanto, provocando a reflexão: “Então, o assunto das charges é o fato de o menino ter sofrido essa tortura. Mas elas trazem informações a mais ou apenas trazem o fato em si, o que aconteceu ao menino?”, e a maioria conseguiu identificar que havia informações a mais.

Observamos que os chargistas tratavam do que aconteceu ao menino, explorando outros aspectos do fato, como a problemática social do racismo, que é frisada nas duas charges, ao mostrarem os reais motivos da violência sofrida e a diferença do tratamento policial quando se trata de uma pessoa de pele escura, o que é demonstrado pela cartela de cores, que, de acordo com o chargista, funciona como se fosse um manual a ser seguido por todo policial. Além disso, existe uma alusão ao preconceito social também, sofrido por pessoas pobres, negras ou brancas, que marca a desigualdade social tão presente no país.

Seguimos problematizando qual seria, então, a finalidade real dessas charges, que trazem como assunto o fato ocorrido com o jovem negro, mas abordando outros aspectos relacionados ao mesmo fato. Logo, fizemos o seguinte questionamento: “Será que a finalidade dos chargistas seria nos divertir com o fato ocorrido?”, ao que um aluno conseguiu chegar a uma reflexão mais crítica, respondendo que: “É para fazer com que a gente pense sobre esse fato”. Concordamos e acrescentamos que o objetivo das charges era nos fazer refletir sobre esse fato, denunciando e criticando alguns aspectos relacionados a ele, como o racismo envolvido na situação, a ação policial mais truculenta quando relacionada a negros, etc.

Partimos para o quarto grupo, que ficou com uma notícia que trazia a fala da atriz global Taís Araújo, em uma palestra²³, afirmando que a cor do filho dela era a cor que, no Brasil, faz com que as pessoas mudem de calçada, denunciando o racismo evidente do país, tendo em vista que seu filho, assim como ela, é negro. Pedimos que o

²³ A notícia pode ser lida em: <https://extra.globo.com/famosos/a-cor-do-meu-filho-faz-com-que-as-pessoas-mudem-de-calcada-diz-tais-araujo-em-palestra-22075900.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

grupo prosseguisse com a leitura da notícia, e seguimos frisando alguns aspectos do texto, pois a leitura foi realizada em baixo tom de voz.

Perguntamos qual seria o tema do texto, e alguns alunos responderam: “racismo”, “o filho da Taís Araújo”. Incentivamos a reflexão, para que eles pudessem explorar melhor o assunto da notícia, pois pareciam estar apenas repetindo o que liam no texto. Perguntamos, então, o seguinte: “O texto fala de alguém, especificamente. Se não fosse essa pessoa e o que ela falou na palestra, a notícia não existiria. O texto fala sobre quem?”, e a maioria conseguiu identificar que se tratava da Taís Araújo.

Depois, perguntamos o que especificamente a notícia falava da Taís Araújo, ao que um aluno respondeu que era a fala dela sobre a cor do filho, mostrando o racismo que existe no país. Concordamos e questionamos, para finalizar as discussões do dia, qual seria a finalidade da notícia, e responderam que se tratava de “informar”, “mostrar que o filho e a filha dela sofrem por serem negros”. Acrescentamos que, na verdade, a notícia foi escrita com a finalidade de informar sobre a fala da Taís na palestra, que se mostrou relevante, pois denunciava o preconceito racial do país.

Acreditamos que as leituras e as análises realizadas no segundo dia de oficina também foram produtivas, apesar de haver certa resistência à leitura por parte de alguns alunos, que acabaram sem se envolver nas discussões. Percebemos que eles realmente apresentavam dificuldades para ir além do que é lido no texto, quando se tratava de definir o seu tema, e a finalidade, muitas vezes pela falta de familiaridade com o gênero textual a que pertence o texto, acabava não sendo identificada, como no caso das charges. Mas procuramos orientar todas essas dificuldades, de modo que os alunos pudessem refletir melhor acerca desses aspectos.

Por fim, no terceiro e último dia de realização da presente oficina, 25 de setembro de 2019, em que contamos com a participação de 24 alunos e duração de 1h/aula, iniciamos as atividades organizando os alunos em semicírculo para retomar o que havia sido feito na aula anterior. Relembramos os textos lidos, as charges e a notícia sobre a fala da Taís Araújo, para reforçar que as primeiras trazem como assunto a tortura sofrida pelo jovem negro no supermercado, de modo que pudéssemos refletir sobre esse fato e os aspectos que o envolvem, como o racismo praticado pela figura do policial, que representa os seguranças, de modo geral, mostrando a diferença de tratamento recebido por pessoas brancas e negras; vimos também a questão do

preconceito social, que faz com que pessoas pobres, independente de sua cor, sejam discriminadas.

Ressaltamos que os chargistas demonstram, assim, um posicionamento diante do fato ocorrido com o jovem negro, pois abordam a situação de forma crítica, até mesmo denunciando a realidade social enfrentada por pessoas negras em nosso país.

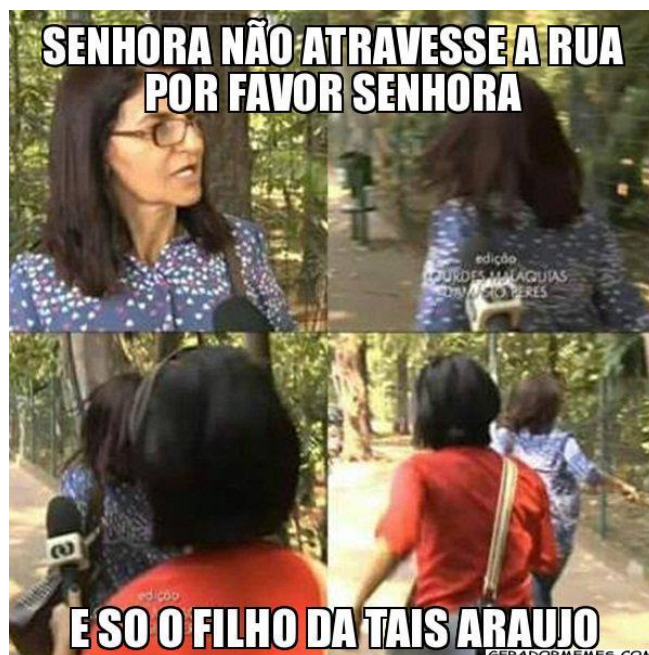
Além disso, relembramos a notícia da fala da Taís Araújo, a qual também denunciava o racismo como uma realidade do Brasil, em uma palestra, para fazer a ligação com os *memes* que seriam lidos pelo próximo grupo. Dissemos que, após essa fala, a atriz virou *meme*, como tudo no país, e que o grupo seguinte leria dois desses *memes* que faziam referência à fala da atriz. Atentamos, assim, para a intertextualidade dos *memes* como característica importante à produção de sentidos (CALIXTO, 2017), antes mesmo de serem lidos, de modo que ativássemos os conhecimentos prévios dos alunos, seguindo as orientações de Solé (1998), sobre as estratégias de leitura, e observando, ainda, o conceito de leitura como um processo de construção dos sentidos que depende dos conhecimentos dos leitores (KOCH & ELIAS, 2017). Vejamos:

FIGURA 19 – Meme “Corre que é o filho da Taís Araújo”



Fonte: <http://www.oreacionario.blog.br/2017/11/laerte-rimoli-da-ebc-nao-e-racista-e.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

FIGURA 20 – Meme “Senhora, é só o filho da Taís Araújo”



Fonte: <https://twitter.com/henriolliveira/status/931887913557741570>. Acesso em: 16 set. 2019.

O grupo mostrou os *memes* ao restante da sala e fez sua leitura. Após isso, a professora reforçou o que podia ser visto nas imagens: o *meme* da senhora, muito famoso na internet, em que a entrevistada foge da entrevistadora, numa reportagem televisiva que denuncia a existência de funcionários fantasmas na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás; e o da Chubby Bubble Girl, outro *meme* bastante replicado entre os internautas, o qual traz uma criança correndo com um frasco de bolhas de sabão nas mãos²⁴, ambos servindo de pano de fundo para a legenda que fazia referência à fala de Taís Araújo.

Questionamos, então, qual seria o tema dos *memes*, e eles responderam que era “sobre o filho da Taís Araújo”, “preconceito, porque estão fugindo do filho dela, que é negro”, demonstrando não terem entendido a ironia do texto. Perguntamos sobre a finalidade, ao que responderam: “Mostrar o preconceito que existe”.

Diante disso, seguimos orientando as reflexões, para que se pudesse chegar a uma leitura crítica e reflexiva das mensagens propagadas por esses textos. Questionamos, então, se eles achavam que a fala da atriz sobre a cor do filho dela ser responsável pelas pessoas mudarem de calçada era verdade, ou seja, se acontecia de fato. Eles identificaram que sim, que se tratava de uma realidade. Perguntamos, então, a

²⁴ Informações sobre os *memes* citados podem ser acessadas no endereço eletrônico: museudememes.com.br. Acesso em: 14 maio 2020.

quem pertenceria essa realidade, e alguns responderam que se tratava da realidade do negro.

Prosseguimos questionando se o produtor dos *memes* estava levando a sério a fala da atriz, que denunciava o racismo, ou se estava “zombando” do que ela disse sobre a cor do filho. Os alunos perceberam que os *memes* não estavam levando a sério a fala da atriz, estavam, na verdade, ironizando sua fala. Arrematamos essas discussões refletindo que, se o *meme* traz como assunto a fala da atriz, assim o faz para debochar dessa fala, que é sobre racismo. Ou seja: os produtores dos *memes* estão “zombando”, na verdade, do racismo em si, demonstrando um posicionamento racista, de certo modo.

Concluimos a problematização acerca do tema e da finalidade dos *memes* raciocinando o seguinte: “Como vimos, o que a Taís fala da cor de seu filho é uma realidade. Enquanto uma pessoa negra, ela está reconhecendo que existe racismo, e que seu filho pode ser vítima dele. Quem fez o *meme*, também de acordo com o que observamos, traz a fala dela como assunto, mas debocha do que é dito por Taís, com o objetivo de fazer graça com sua fala. Assim, se o produtor do *meme* debocha da fala da atriz, que foi sobre a realidade dos negros do país, os quais sofrem racismo diariamente, ele está, em certa medida, debochando dessa realidade, de uma situação e de um assunto sério, que é o racismo.”

Para encerrar as discussões sobre os *memes*, afirmamos que o modo como os produtores desses textos trabalham a temática (a fala da Taís Araújo sobre a cor do filho dela), acaba revelando seu posicionamento diante do assunto, pois, ao debocharem da fala dela, mostram que, para eles, uma pessoa negra denunciar o racismo é algo sem importância, que pode ser transformado em piada, o que configura um posicionamento racista. Finalizamos, então, orientando os alunos a terem cuidado com o que eles compartilham na internet, nas redes sociais, tendo em vista que pode ser um conteúdo que ajuda a veicular preconceito, discriminação, como esses *memes*.

Passamos a explorar o conto “As mãos dos pretos”, de Luis Bernardo Honwana²⁵, contextualizando o texto, primeiramente. Retomamos algumas informações essenciais, que já haviam sido ditas anteriormente, no início da oficina, durante a apresentação dos textos e das características dos gêneros a que pertenciam, como o fato de ter sido escrito por um autor negro africano, de Moçambique.

²⁵ HONWANA, Luis Bernardo. As mãos dos pretos. In: _____. **Nós matamos o cão tinoso**. São Paulo: Kapulana, 2017. (Coleção Vozes da África)

Ressaltamos também as características do conto literário e da literatura em si, da qual fazem parte textos cuja matéria-prima, cujo trabalho, gira em torno da palavra, da expressão, para que, ao se contar uma história, ao se escrever um poema, possamos refletir sobre diversos aspectos da vida humana, como amor, morte, os próprios seres, nosso comportamento, enfim.

Realizamos a leitura oral e coletivamente, questionando os alunos sobre o tema e a finalidade do texto. A respeito do primeiro, alguns responderam que o texto falava sobre “as mãos dos pretos”, “a criação dos pretos”, “a curiosidade do narrador sobre as mãos dos pretos”, demonstrando uma leitura superficial, já que não ultrapassaram a decodificação das palavras, repetindo o que estava sendo dito no texto.

Sobre a finalidade do conto, disseram que seria “para a gente tirar a curiosidade sobre as mãos dos pretos”, “para falar sobre a curiosidade do narrador”, “para falar sobre racismo”. Não chegamos a investigar o porquê de alguns alunos terem respondido que o texto foi escrito para falar sobre racismo, mas entendemos que aqui, eles conseguiram ir além de apenas repetir o que estava sendo dito claramente no texto, ultrapassando a decodificação das palavras, e realizando, portanto, uma leitura mais profunda, porém, não suficiente. Seguimos, então, fazendo algumas observações a respeito do texto.

Ressaltamos que realmente o conto trazia como temática principal o racismo, com o objetivo de fazer com que possamos refletir sobre essa problemática social, mostrando-nos sua legitimação por instituições que deveriam ajudar a combatê-lo, por meio da informação, do conhecimento, da discussão do assunto, como a escola, representada pela figura do professor, e a igreja católica, vista na fala do padre. Além disso, a população em geral, a sociedade, também é mostrada como uma grande propagadora desse mal, afinal, ainda o praticamos de diversas formas.

Para encerrar a oficina, fizemos uma breve retrospectiva dos textos lidos em sala, relembrando que iniciamos com a leitura de uma notícia que trazia a fala do nosso atual presidente da República sobre racismo, o qual afirmava ser algo raro no país, e finalizamos com o conto de Honwana, fazendo-nos refletir não só sobre a existência do racismo, mas sobre as formas pelas quais se manifesta, sobre a sociedade que o pratica, e sobre as instituições que o legitimam, ao invés de lutar contra.

Finalizamos explicando que um dos objetivos dessa oficina era problematizar a temática do racismo, como pôde ser percebido pelos textos lidos, tendo em vista que se

trata de um assunto sério, que precisa ser discutido nas escolas, pois vai muito além de injúrias raciais, como quando uma pessoa negra é chamada de “macaca”, por exemplo, como se isso já não consistisse em algo horrível. Deixamos claro que o racismo estrutura nossa sociedade desde a época da escravidão e de seu fim, tendo em vista que, quando os negros escravizados foram libertos, nenhuma condição de se manter uma vida digna foi-lhes dada. Sobre isso, Ribeiro (2019, p. 9) afirma que:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

Sob uma perspectiva histórica, a autora traz à memória leis antigas para relembrar, por exemplo, que os negros escravizados não podiam frequentar escolas, e o acesso dos negros libertos à educação era dificultado porque, apesar de apresentarem cidadania, os direitos estavam condicionados a posses e rendimentos (Ibidem, 2019). Ainda segundo Ribeiro (2019), existia a Lei de Terras de 1850, que permitiu ao Estado distribuir as terras mediante compra, tornando-as mercadoria, o que fez com que ex-escravizados não pudessem se tornar proprietários, já que não possuíam grandes quantias de dinheiro para tal.

Assim, eles não tinham moradia digna, não tinham acesso a estudo, conseqüentemente, não tinham boas oportunidades ou condições de trabalho. Tudo isso estrutura nossa sociedade de forma muito profunda, pois ainda vemos que são os negros que moram nas favelas, estão envolvidos na criminalidade, estão nas prisões; enquanto que ainda são os brancos, em sua maioria, que têm acesso a uma educação de melhor qualidade, possuem cargos importantes nas empresas, frequentam o congresso nacional decidindo o destino de um país onde a maioria é de negros. Dessa forma, podemos afirmar que o lugar social do branco é um lugar de privilégio. De acordo com Ribeiro (2019, p. 25),

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos – por exemplo, que seja gentil com pessoas negras –, ela não só se beneficia da

estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial.

Portanto, segundo Ribeiro (2019), essa posição social de privilégio do branco é marcada pela violência, mesmo que sujeitos brancos não sejam necessariamente violentos. Para ela, é preciso, então, questionar a ausência de negros em espaços de poder, sendo que a população negra é a maioria no país, além de buscar entender e desnaturalizar os privilégios que acompanham a branquitude. Isso, de acordo com Ribeiro (2019, p. 33), permite a nós, brancos, “situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis”, tomando consciência de que homens brancos ocuparem a maioria dos espaços de poder foi algo construído por meio de processos de escravização.

Concluindo a discussão em sala de aula, ressaltamos a consequência mais extrema do racismo, afirmando aos alunos que, como se não bastasse, esse mal social mata. A violência policial, como discutimos anteriormente, que faz parte de uma política de segurança pública completamente falida, faz com que pessoas sejam mortas só por serem negras, só por serem pobres, só por morarem nas favelas. Sobre essa questão, Ribeiro (2019, p. 93-94) afirma:

é preciso lembrar que a vítima preferencial tem pele negra. O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. [...] Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens.

Para endossar e encerrar a discussão, levamos para a sala de aula casos reais e atuais, como a morte da menina de 8 anos, Ágatha Félix, vítima de um tiro de fuzil pelas costas, disparado por um policial, e o caso de Evaldo dos Santos e sua família, cujo carro fora alvejado por militares, que dispararam mais de 80 tiros, enquanto voltavam para casa. Ribeiro (2019) corrobora nossa fala, ao afirmar que casos como esses integram “uma política de segurança pública voltada para a repressão e o extermínio de pessoas negras, sobretudo homens” (Ibidem, 2019, p. 95).

Acreditamos que, em certa medida, os objetivos da oficina foram alcançados com sucesso, pois observamos mais detidamente a dificuldade dos alunos em identificar o tema e a finalidade dos textos, e buscamos, com isso, orientá-los para a construção

dessas habilidades, incentivando-os a refletir sobre o que é dito no texto, para além das palavras unicamente. Assim, acreditamos também termos proporcionado o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva, que ultrapassa a mera decodificação linguística.

Focamos, portanto, na análise dos *memes*, buscando o entendimento sobre o posicionamento preconceituoso que veiculavam, ampliando, assim, as leituras desses textos realizadas pelos alunos, ao buscar-se um enfoque crítico. Ainda, conseguimos relacionar textos mais atrelados ao contexto escolar, como o conto literário, notícias, o trecho do romance “um defeito de cor”, aos *memes* por aproximação temática, proporcionando, portanto, os multiletramentos, como definido por Rojo (2012a), e a ampliação do repertório cultural dos alunos, que, em sua maioria, apresentaram-se envolvidos na realização das atividades.

Por fim, acreditamos que conseguimos problematizar a temática do racismo com vigor, colocando-o como realidade social preocupante, que precisa ser discutida em sala de aula. Através das leituras, proporcionamos uma investigação mais profunda não só da existência desse problema, mas de sua persistência, que é preciso ser combatida.

Logo, os problemas enfrentados durante a realização das atividades, como o desestímulo demonstrado por parte de alguns alunos, a falta de concentração ou interesse nas leituras um pouco mais longas, não se mostraram suficientes para avaliarmos como negativo o que foi feito nessa oficina. Gostaríamos de ressaltar, inclusive, que percebemos a sensibilização por parte de outros alunos, que se envolveram nas discussões e demonstraram interesse durante as leituras, por isso analisamos como positiva a experiência.

3.4 Oficina 3 – Algo de errado não está certo com esses *memes*...

A terceira oficina ficou dividida em três atividades, cujo objetivo geral foi: observar como a conjugação do texto verbal com o texto não-verbal pode implicar a veiculação de mensagens implícitas. A primeira atividade, “O que essa imagem quer dizer?”, girou em torno dos seguintes objetivos específicos: observar a junção do verbal e do não-verbal na construção de sentidos; ler e interpretar letra de música, problematizando as consequências do racismo; e produzir *memes* para analisar a

combinação de legendas com as imagens. Foi realizada em 26 de setembro de 2019, durando 2h/aulas, com a participação de 18 alunos.

Iniciamos com a retomada dos *memes* que foram lidos e analisados na última oficina, os quais debochavam da fala da Taís Araújo sobre a cor de seu filho, em que a atriz global fazia um alerta sobre a existência do racismo no país, e como ele afeta os negros, que sofrem constantemente com a discriminação racial. Reanalisamos que os *memes* debochem da fala da atriz, que era sobre racismo, demonstra que, para quem os produziu, o racismo é um assunto sem importância, com o qual podemos tirar brincadeira, fazer piada, o que sabemos não ser verdade, tendo em vista ser um assunto sério que merece atenção, não ser ridicularizado. Vimos, então, que os *memes* trazem um assunto com a finalidade de debochar desse assunto, mas que acaba mostrando um posicionamento sobre ele. No caso, quem acha que pode tornar o racismo uma piada, provavelmente é racista.

Frisamos que as atividades passariam a focar na análise da combinação entre texto verbal e texto não-verbal, e como essa combinação faz emergir os sentidos de um texto multimodal. Iniciamos com a exibição do videoclipe²⁶ da música “A carne”, interpretada pela cantora Elza Soares, sem som, para que os alunos pudessem analisar primeiramente o que as imagens transmitiam a eles. Prosseguimos perguntando o que eles foram capazes de captar do vídeo. É interessante notar que a percepção de alguns alunos foi bastante aguçada, pois perceberam logo de início que se tratava de um videoclipe de uma música, e um aluno, especificamente, que atua no meio musical como MC (Mestre de Cerimônia)²⁷, chegou a até mesmo arriscar o ritmo envolvido, perguntando se era um rap.

Os alunos responderam, de modo geral, que viam “muitos negros, uma mulher branca batendo nos negros, a cantora, que lembrava o cantor internacional Michael Jackson, dançarinos com roupas estranhas, homens amarrados, no chão, descalços”, dentre outros. Perguntamos, só para frisar, tendo em vista que eles já haviam percebido esse aspecto, o que seria esse vídeo, o que ele representaria, ao que afirmaram novamente se tratar de um videoclipe de uma música de rap.

²⁶ O vídeo pode ser acessado no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 22 set. 2019.

²⁷ Os MCs atuam no meio musical como cantores de *rap* ou *funk*. O significado da sigla pode ser encontrado em: <https://www.significados.com.br/mc/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

Seguimos questionando-os acerca das imagens, perguntando sobre qual assunto eles achavam que a música falava, pelo que as imagens nos mostravam. Alguns responderam: “É sobre preconceito, racismo, *bullying*, também mostra a palavra ‘educação’”. Informamos que se tratava do clipe da música “A carne”, de Elza Soares, uma cantora negra brasileira, e assistimos ao videoclipe novamente, agora escutando a música para observar se realmente o que se imaginava pelas imagens era comprovado pela letra que ela cantava.

Ao finalizar a exibição do vídeo, chegamos à conclusão de que realmente a música trazia o racismo como temática, problematizando as diversas consequências negativas para os negros na sociedade brasileira, principalmente os pobres. Alguns alunos mostraram interesse nas mensagens verbais que eram transmitidas ao longo do clipe, e aproveitamos esse momento para retomar a discussão sobre o preconceito social, realizada na oficina anterior, frisando o texto mostrado no clipe de que “negro rico no Brasil é branco” e “branco pobre no Brasil é negro”.

Retomamos alguns trechos da letra da música para discutir alguns pontos que achamos importante abordar²⁸. Comentamos sobre algumas situações às quais os negros estão expostos por conta do racismo, que são abordadas na letra, e que comprovam que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”, como a questão da violência policial, vista constantemente acontecendo nos morros das favelas do Rio de Janeiro, por exemplo, como já discutido anteriormente. Refletimos sobre a realidade dessas pessoas, questionando o porquê de não se fazer nada para melhorar a situação, não se criarem políticas públicas que busquem inserir adequadamente essas pessoas na sociedade, no mercado de trabalho, ao invés de só investirem numa política de segurança pública que faz com que cada vez mais vidas negras sejam tiradas, como também já discutido.

Problematizamos ainda a questão do subemprego, tendo em vista que a cantora afirma que a população negra realiza esse tipo de ocupação por falta de opção. Perguntamos aos alunos se eles sabiam o que significava esse termo, ao que ninguém soube responder. Explicamos que se tratava de uma ocupação informal, que não exige qualificação, como diarista, catador. Destacamos que essa situação do subemprego está relacionada com o índice de desemprego também, pois os negros, por conta do racismo que sofrem, acabam mais desempregados que os brancos.

²⁸ A letra da música pode ser acessada aqui: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acesso em: 22 set. 2019.

Sobre essa questão, Ribeiro (2019) faz uma reflexão bastante pertinente ao afirmar que, apesar de haver uma mudança positiva no que concerne à presença de estudantes negros e negras em instituições federais de ensino superior, graças à lei de cotas para universidades federais, infelizmente “o mercado de trabalho ainda não reflete essa mudança” (Ibidem, 2019, p. 49). A autora recorre a pesquisas recentes para ilustrar que, por exemplo, “nem 10% dos colunistas dos grandes jornais são negros” (Ibidem, 2019, p. 80), ou que “pessoas negras não somam 1% entre advogados e sócios de escritórios de advocacia [...] [demonstrando] como os números refletem a necessidade de discutir desigualdades [...] no mercado de trabalho” (Ibidem, 2019, p. 54-55).

Além dessas questões, pesquisamos também a respeito da incidência de doenças mentais nos negros, bem como os índices de suicídio entre jovens negros, buscando a comparação dos dados que se referem à raça branca, pois ficamos curiosos a respeito do trecho da música que fala sobre o negro ocupar hospitais psiquiátricos com facilidade. Além disso, uma aluna, ao término da oficina anterior, também sugeriu trabalhar essa temática da diferença entre os índices de suicídio entre jovens negros e brancos. Levamos esses dados para os alunos, mostrando que alguns estudos comprovam que negros são mais propensos a desenvolver doenças mentais, como depressão, por conta do racismo que sofrem, e que, a cada 10 jovens que se matam, 6 são negros²⁹.

Finalizamos essa primeira parte da atividade mostrando um vídeo³⁰ de uma campanha da Polícia Militar de Santa Catarina contra a violência doméstica, para que eles observassem como ocorria a combinação das imagens com os áudios, de modo a construir os sentidos. O intuito não foi discutir a temática do vídeo, por isso apenas a citamos, ao contextualizá-lo antes da exibição. Após a exibição, perguntamos o que podíamos escutar nos áudios do vídeo, ao que conseguiram identificar: “mulheres sofrendo violência e denunciando”, “violência contra a mulher”, “morte”, “uma criança, um filho, pedindo ajuda para a polícia”.

Perguntamos também: “E o que podemos ver nas imagens do vídeo?”, ao que uma aluna conseguiu identificar com exatidão não só a descrição das imagens, mas

²⁹ Os links a seguir dão acesso a alguns desses dados, sobre a propensão de doenças mentais: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/as-repercussoes-do-racismo-na-saude-mental/> e sobre os índices de suicídio: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/05/21/indice-de-suicidio-entre-jovens-e-adolescentes-negros-cresce-e-e-45percent-maior-do-que-entre-brancos.ghtml>. Acesso em: 25 set. 2019.

³⁰ O vídeo se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WTKDfS3HUzY>. Acesso em: 22 set. 2019.

observar a sua junção com os áudios, afirmando que “vemos, primeiramente, flores murchando, e quando o policial atende o chamado, as flores ‘meio que’ renascem”. Seguimos questionando-os acerca do que poderiam representar essas flores murchando e desabrochando, ao que alguns responderam: “a vida das mulheres”, “esperança”, “renovação”, “renascimento”, “quando tentam tirar a vida da mulher, ou tiram, as flores murcham, representando a vida da mulher”.

Encerramos as atividades do dia distribuindo os *memes* que seguem, dos quais foram retiradas as legendas originais, para que os alunos, em duplas ou trios, observassem a imagem, o não-verbal, e pensassem numa legenda, o verbal, que combinasse com essa imagem, de modo que os sentidos fossem construídos para provocar o riso, fazer piada com algum assunto ou situação, já que se tratava de *memes*.

FIGURA 21 – Meme “Nego num para”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 22 – Meme “Nego não sai do whatsapp”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 23 – Meme “Agora nego passou do ponto”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 24 – Meme “Essa porra de nego já tá enchendo o saco”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 25 – Meme “Mate todos os negros”



Fonte: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/racismo/1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 26 – Meme “Todo homem tem esse olhar”



Fonte: <https://piadas-e-videos.com/imagem/a-piada-racista-do-dia--14000>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 27 – Meme “Ninguém é estuprada em casa lavando louça”



Fonte: <https://bhaz.com.br/2017/03/08/posts-sobre-dia-da-mulher/amp/>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 28 – Meme “Não pode fazer meme de preto”



Fonte: <http://www.naoentreaki.com.br/2338461-preto.htm>. Acesso em: 25 set. 2019.

Encerramos com a exposição dos *memes* reelaborados pelos alunos, em que a professora os apresentava à sala, um por um, fazendo sua leitura, e os alunos avaliavam se os curtiam ou não, observando qual era o mais engraçado, mais legal, que trazia uma legenda que combinasse com a imagem. Os *memes* mais votados angariaram pontos de participação para seus produtores, e todos os alunos ganharam chocolate após a atividade, como forma de celebrar a participação em sua realização. Vejamos alguns:

FIGURA 29 – Meme “Mensagem da crush”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

FIGURA 30 – Meme “Lá vem tua crush”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

FIGURA 31 – Meme “Quando a aula de ciências é muito chata”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

FIGURA 32 – Meme “Quando estou apressada para o rolê”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Avaliamos, portanto, como extremamente positiva a realização dessas atividades que abriram a Oficina 3, tendo em vista que todos os alunos se engajaram nas discussões, contribuindo com sua participação, expondo pensamentos, refletindo sobre o que estava sendo analisado, enfim. Além disso, a atividade de reelaboração dos *memes* revelou uma habilidade e uma proximidade dos alunos para com esses textos e suas configurações, mostrando-se proveitosa e interessante, pois eles se envolveram em sua realização. A participação dos alunos demonstra, assim, o sucesso do início da oficina, que conseguiu proporcionar a reflexão da combinação do verbal e do não-verbal para a produção de sentidos, tanto na análise dos vídeos, quanto na reelaboração dos *memes*.

Passaremos a descrever, a partir de agora, a segunda atividade, “Interpretando *memes* racistas e machistas”, cujos objetivos específicos foram: desenvolver as habilidades de “inferir uma informação implícita em um texto” (D4, Tópico I) e

“interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5, Tópico II); observar a junção do texto verbal com o texto não-verbal na atribuição de sentidos; ler *memes* e analisar as mensagens preconceituosas por eles propagadas, proporcionando uma leitura crítica e reflexiva desses textos; e problematizar temáticas como o racismo e o machismo. Foi realizada em 30 de setembro de 2019, durando 2h/aulas, com a participação de 21 alunos.

Primeiramente, retomamos o que foi feito na última aula, reforçando que o vídeo da campanha da Polícia Militar de Santa Catarina contra a violência doméstica, lançado em 08 de março, Dia Internacional da Mulher, combinava o não-verbal com o verbal para a construção de significados, como eles próprios bem destacaram, pois as imagens das flores murchando enquanto escutávamos os áudios de mulheres que sofriam violência doméstica representavam a sua vida correndo risco, já quando a polícia atendia ao chamado, as flores renasciam, mostrando a esperança de renovação para elas.

Retomamos, então, a atividade de reelaboração dos *memes*, analisando alguns problemas observados pela professora posteriormente, como inadequação da legenda para a situação apresentada na imagem. Partimos para a montagem dos *memes* originais, explicando que a atividade consistiria, novamente, em observar a combinação adequada entre o não-verbal e o verbal, unindo imagem com legenda apropriada. A turma foi organizada em semicírculo e dividida em 8 grupos com o máximo de 3 pessoas. As legendas foram organizadas em cima de uma carteira, os *memes* sem legenda foram distribuídos novamente, e cada grupo, um de cada vez, dirigia-se à carteira para escolher a legenda que melhor se encaixava com a imagem.

Os primeiros alunos a escolherem as legendas apropriadas apresentaram um pouco mais de dificuldade, precisando da ajuda da professora, que ressaltou o que se apresentava na imagem, a situação nela representada, para que os alunos pudessem analisar melhor qual legenda escolher. Após a escolha feita por todos os grupos, cada um apresentou o resultado. Essa parte da atividade foi bastante produtiva, pois todos eles conseguiram encontrar as legendas apropriadas para seus *memes*, avaliando a combinação do não-verbal com o verbal.

Após essa dinâmica de apresentação dos *memes* originais montados, iniciamos uma discussão a respeito do que seria uma mensagem implícita veiculada em um texto. Explicamos que se trata de uma informação que não está sendo dita explicitamente, claramente, com as palavras, mas que pode ser deduzida por outras informações

presentes no texto. Demos exemplo de quando uma pessoa não fala explicitamente que a aula está chata em sua opinião, mas deixa transparecer por suas expressões faciais e corporais, como cabeça baixa, por exemplo. Então, partimos para a análise dos *memes*.

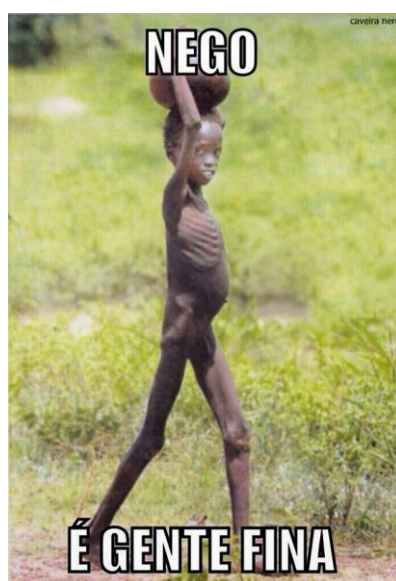
Perguntamos se eles acharam os *memes* engraçados, ao que a maioria respondeu que não; outros não responderam. Depois, os questionamos sobre se, na opinião deles, estava tudo bem com os *memes* ou se havia algo de errado com suas mensagens, ao que alguns alunos responderam de prontidão que não estava tudo bem, pois os *memes* mostravam “preconceito contra a mulher, racismo, porque só fala de negro”. Analisamos que, na maioria dos *memes*, a junção da imagem de pessoas negras em diversas situações com legendas que zombam delas está, sim, servindo para propagar o racismo. Em seguida, os seguintes *memes* foram lidos em sala:

FIGURA 33 – Meme “Nego não aprende”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 34 – Meme “Nego é gente fina”



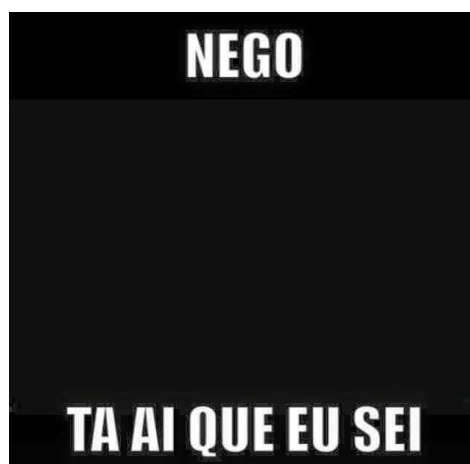
Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 35 – Meme “Nego tá demais”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 36 – Meme “Nego tá aí que eu sei”



Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 37 – Meme “Nego é falso”



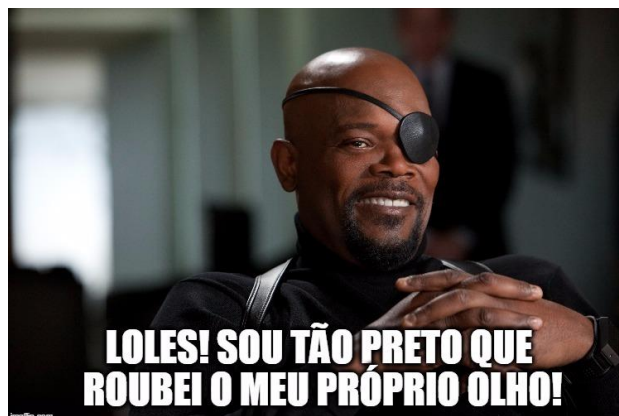
Fonte: <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 38 – Meme “Hino nacional de Gana”



Fonte: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/racismo/1>. Acesso em: 25 set. 2019.

FIGURA 39 – Meme “Roubei meu próprio olho”



Fonte: <https://piadas-e-videos.com/imagem/a-piada-racista-do-dia--14000>. Acesso em: 25 set. 2019.

Então, problematizamos a questão do racismo, mostrando como o negro torna-se alvo de piada nesses *memes*, os quais foram retirados de blogs com publicações inteiras dedicadas à disseminação do preconceito racial. Destacamos que o negro é ridicularizado de acordo com ideias racistas que se originaram à época da escravidão no nosso país, e que ainda persistem. Kilomba (2019), ao analisar o racismo sob a ótica da psicanálise, destaca as formas através das quais o negro é percebido em uma sociedade de hegemonia branca, como a primitivização, na qual o negro torna-se a personificação do incivilizado, o selvagem, atrasado, a qual podemos observar no *meme* da FIG. 33, “Nego não aprende”, que nos mostra um menino negro diante de um quadro contendo uma operação matemática errada.

A autora também cita a incivilização como outra forma através da qual o negro é percebido pela sociedade racista, ou seja, o negro torna-se a personificação da violência

e da ameaça, representando o criminoso, suspeito, perigoso, aquele que está fora da lei, o que é demonstrado no *meme* da FIG. 39, “Roubei meu próprio olho”. O aspecto da incivilização pode ser observado, do mesmo modo, no episódio da tortura sofrida pelo garoto negro que tentou furtar chocolate de um supermercado em São Paulo, sobre o qual lemos uma notícia e discutimos na Oficina 2.

Assim, o negro é zombado por ser “feio”, “bandido”, “burro”. Essas frases foram ditas retomando alguns dos *memes* “do negro” já apresentados, como o da FIG. 33, “Negro não aprende”, que, como vimos, demonstra a primitivização do negro pela sociedade racista. Com relação a essa questão, retomamos o último trecho lido do romance “um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves, que trazia a fala do sinhô José Carlos sobre a cabeça dos escravos não servir para mais nada, além de carregar peso e piolhos. Analisamos, então, que esse pensamento de que o negro não tem inteligência, como um animal irracional, vem da época da escravidão.

Problematizamos também os comentários que se seguiam a esses *memes* nos blogs visitados, a maioria de pessoas que se declaravam negras, e que achavam muito engraçado o que estavam vendo, que não havia racismo nos *memes*, que os negros deveriam aprender a rirem de si mesmos. Concluímos, então, que achar aqueles *memes* engraçados não era uma forma de rir de si mesmo, mas de contribuir com a propagação do racismo. Kilomba (2019, p. 136, grifo da autora) problematiza a questão das piadas racistas afirmando que

Esses comentários supostamente engraçados, piadas racistas e formas de ridicularização, são integrados em conversas casuais e apresentados como comentários casuais para ventilar seus verdadeiros significados racistas. Poder e hostilidade contra o povo *negro* são exercidos sem serem necessariamente criticados ou mesmo identificados – afinal, uma piada é só uma brincadeira.

O racismo disfarçado de humor, algo claramente observado nesses *memes*, tem sido alvo de estudos bastante pertinentes. Segundo Ribeiro (2019, p. 74, grifo da autora), “Adilson Moreira identificou os elementos do que ele chama de racismo recreativo: um ‘mecanismo que encobre a hostilidade racial por meio do humor’”. Vemos, então, o quanto é importante analisar criticamente esses tipos de piadas, comentários, *memes*, etc., evitando colaborar com a disseminação dessa forma de violência.

Após essa discussão sobre a mensagem implícita dos *memes*, que propagam o racismo, partimos para a análise de outra questão problemática, que é a veiculação do machismo. Perguntamos aos alunos se eles sabiam qual era o outro problema mostrado em alguns dos *memes* que lemos, além do racismo, e que alguns já tinham apontado anteriormente, ao que houve uma resposta negativa.

Retomamos os *memes* que traziam a mulher lavando a louça e as crianças no carrinho de brinquedo, afirmando que o problema tinha a ver com aqueles *memes*. Alguns alunos identificaram imediatamente que se tratava do machismo.

Perguntamos se eles sabiam o que seria o machismo, e uma aluna respondeu que se tratava “da ideia de que os homens são superiores às mulheres”. Concordamos e dissemos que realmente era essa ideia, assim como o racismo diz respeito à crença de que os brancos seriam superiores aos negros.

Explicamos que, assim como o racismo, o machismo estrutura nossa sociedade desde sempre, definindo o que seria papel da mulher e do homem. Então, discutimos que a mulher, no início da formação de nossa sociedade, nascia para obedecer ao pai, depois ao marido, agradá-lo, dar-lhe filhos, cuidar dos filhos, da casa, do marido, que trabalhava fora de casa para prover o sustento da família. Assim, a mulher não podia estudar, trabalhar fora de casa, votar, etc.

Também analisamos como o machismo dita o comportamento ideal da mulher e do homem: ela é o sexo frágil, sensível; já o homem é forte, não pode chorar, etc., ao que os questionamos: “Tanto que, nos contos de fadas, as mulheres são sempre salvas por quem?”, e algumas alunas responderam: “Pelo príncipe”, mas outra aluna trouxe um exemplo de história que mostrava a mulher independente resolvendo seus problemas sozinhas.

Continuamos explicando que, no século XX, muitos direitos foram conquistados pelas mulheres. Problematicamos o conceito de feminismo, esclarecendo que, a despeito do que eles veem indiscriminadamente na internet, não se trata do contrário de machismo, ou seja, não defende a superioridade das mulheres, mas sim a igualdade de gênero, entre homem e mulher.

Seguimos, porém, problematizando o machismo, que ainda persiste ditando regras comportamentais para mulheres e para homens também, quando, por exemplo, achamos que a menina “é puta” porque “pega Deus e o mundo”, mas o homem pode “sair pegando geral”, que é o garanhão. Houve uma discussão acalorada nesse

momento, com algumas pessoas analisando que as próprias meninas acham isso das outras, e com algumas meninas concordando que “é feio a mulher ter esse comportamento”, afirmando que aconselham as amigas que fazem isso a não fazerem.

Fechamos essa discussão concluindo que, quando a sociedade vê com bons olhos o homem ser pegador, mas a mulher não, trata-se de machismo sim, que dita as regras de comportamento, o que pode ou não, tanto a mulher quanto o homem fazer. E que, se a pessoa é adulta, deveria poder escolher, sem se preocupar com rótulos da sociedade, o que ela quer fazer da sua vida amorosa, seja homem ou mulher, pois feio mesmo seria enganar as pessoas, ludibriando-as com um possível relacionamento amoroso, sendo que essa não é sua meta verdadeira.

Analizamos, então, essa questão do machismo também afetar os homens, visto que, se o homem não “pega” ninguém, é “bicha, viado”. Encerramos a discussão sobre esse tema frisando sua importância para ser debatido, tendo em vista que, assim como o racismo, o machismo também mata. Mencionamos a questão do feminicídio como a consequência mais extrema do machismo, mas analisamos que também existem outros perigos reais que as mulheres correm no seu dia a dia: elas estão mais vulneráveis que os homens quando andam sozinhas na rua, por exemplo, correndo maior risco de assalto, assédio, estupro, ao que uma aluna acrescentou “risco de ser sequestrada, também, porque a pessoa vê que é uma mulher e pensa que ela não vai saber se defender”.

Introduzimos também a problemática da objetificação do corpo da mulher, que é visto como objeto de satisfação do homem, o qual se sente no direito de encarar, assediar, etc. Fizemos um apelo para que os meninos da sala não demonstrassem esse tipo de comportamento para com as meninas, pois sabemos das práticas recorrentes nos corredores da escola. Porém, alguns alunos levaram na brincadeira, perguntando o que eles poderiam fazer se as meninas “dessem em cima deles”. A professora chamou atenção para a seriedade do assunto.

Para finalizar a atividade, refizemos a leitura dos *memes* originais que veiculavam o machismo, observando que um deles trazia o estereótipo machista de que mulher não sabe dirigir. Trouxemos algumas informações para problematizar essa questão, como o fato de que a maioria dos acidentes de trânsito é cometida por homens, e de que as mulheres são mais cuidadosas no trânsito que os homens.

Ainda, vimos que, segundo um dos *memes*, lugar de mulher era na cozinha, como destacou uma aluna. Também discutimos a questão da cultura do estupro, que nenhum aluno sabia do que se tratava, e a professora explicou que as mulheres serem culpabilizadas até por serem estupradas, com pensamentos como “quem mandou andar sozinha a essa hora num lugar desses, vestindo essa roupa”, faz parte da cultura do estupro; quer dizer, a mulher não tem mais o direito nem de ir e vir, de se vestir como se sente bem. Salientamos que a culpa do estupro sempre será do estuprador, nunca da mulher, que, muitas vezes, com medo do julgamento da sociedade, nem denuncia a violência que sofreu.

Fechamos, assim, a aula, sugerindo que os alunos assistissem à série “Inacreditável”, da Netflix, lançada em 2019, e que conta a história de uma garota órfã que recebe ajuda do governo para se manter, e que acaba sendo estuprada em seu apartamento onde mora sozinha há uns meses, mas, como o agressor é bastante cuidadoso em apagar seus rastros, pedindo para que a vítima se banhe por 2h, por exemplo, para retirar os vestígios de seu D.N.A., acaba sendo desacreditada pela própria mãe adotiva e pelos investigadores do caso.

Acreditamos que, mesmo com a não-participação de alguns alunos, que se mantiveram alheios ao que acontecia em sala, a realização da atividade nesse dia foi bastante proveitosa, pois os alunos conseguiram fazer a análise e a junção do não-verbal com o verbal, um dos objetivos da oficina, e conseguiram perceber de imediato as mensagens que estavam sendo propagadas por essa junção, extremamente preconceituosas, veiculando racismo e machismo, o que demonstrou uma leitura crítica e reflexiva por parte deles, os quais foram capazes de ir além da mera decodificação das palavras.

Avaliamos, portanto, que a oficina contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de “inferir uma informação implícita em um texto” (D4, Tópico I) e “interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5, Tópico II), mostrando-se bem sucedida. Além disso, o envolvimento de alguns alunos que levaram a discussão a sério também foi um ótimo sinal da produtividade da atividade, pois chegaram a pesquisar mensagens machistas na internet, contribuindo com o debate e a problematização de temáticas tão necessárias de serem abordadas em sala, como o racismo e o machismo, outro objetivo alcançado da oficina.

Para finalizar a oficina, a atividade 3, “Reelaborando *memes* contra o racismo e o machismo”, apresentou os seguintes objetivos específicos: observar a junção do verbal e do não-verbal na construção de mensagens implícitas contra o racismo e o machismo; e reelaborar *memes* contra o racismo e o machismo, sendo realizada em 01 de outubro de 2019, durando 1h/aula, com a participação de 20 alunos.

Iniciamos as atividades do dia retomando o que havia sido feito na aula anterior, e a professora reforçou a questão do que seria a mensagem implícita, ou seja, aquela que não está sendo dita claramente por meio de palavras, mas que conseguimos interpretar devido a alguns aspectos que o texto apresenta. Nos *memes* que lemos, por exemplo, conseguimos interpretar que o racismo e o machismo estavam sendo propagados implicitamente pela junção do verbal com o não-verbal, das imagens com as legendas, por mais que não houvesse a explicitação verbal de que eles estavam sendo racistas e machistas.

Antes de começar a atividade de reelaboração dos *memes*, propriamente, sentimos a necessidade de frisar alguns detalhes para os alunos, que diziam respeito às discussões da aula passada, relacionadas ao machismo, e que precisavam ser reiterados, tendo em vista a delicadeza do tema, que envolve a questão da sexualidade, e considerando que a maior parte do público é de pessoas evangélicas, que poderiam mal interpretar o que estava sendo discutido.

A professora, então, fez questão de destacar que, o que se estava querendo ali com essas discussões não era aconselhar os jovens, os alunos, sendo meninas ou meninos, a “pegarem geral”, pois estávamos discutindo sobre como as mulheres adultas, e até mesmo os homens, são aprisionadas pelo que é ditado pelo machismo. Quer dizer, a mulher não é livre nem para escolher o estilo de vida amorosa que acha melhor para ela.

Ainda, retomamos a fala acerca do assédio masculino sob as mulheres, discutida na aula passada, frisando que, mesmo que alguns meninos tenham debochado da discussão, aquela questão era muito séria, pois o machismo aprisiona a mulher não só tomando a liberdade dela de escolher o estilo de vida amorosa que prefere, por exemplo, mas também fazendo com que os homens se sintam donos da mulher, como se elas fossem propriedades suas.

Assim, eles se sentem no direito de assediar nossos corpos, de espancar nossos corpos, de nos matar. Retomamos a questão do feminicídio e de suas possíveis causas,

dentre as quais está o fato de o homem não aceitar o término do relacionamento, assumindo uma lógica doentia de que “se você não vai ficar comigo, não fica com mais ninguém, porque você é minha”.

Uma aluna quis contribuir com a discussão, afirmando que não entendia por que a mulher permanecia nessa situação de violência doméstica, apanhando do marido, ao que refletimos sobre ter cuidado com esse hábito de querer julgar a vida e as escolhas do outro sem saber o que se passa. Dissemos que existem vários motivos, mas que, geralmente, as mulheres que persistem em relacionamentos abusivos muitas vezes não apresentam meios de sustentar a si própria ou aos filhos, o que as torna dependentes financeiramente desses homens agressores.

A professora pediu mais uma vez que os meninos não assediassem as meninas, pois elas não se sentem bem com essa atitude, pelo contrário, sentem-se ofendidas, visto que não têm mais o direito de ir e vir sem serem reparadas pelos olhares masculinos, que acham que têm direito de encarar desse modo. Também orientamos esses futuros homens a sair de perto da mulher desconhecida quando estiverem andando na rua sozinhos com ela, tendo em vista que, nessa situação, sentimo-nos ameaçadas, e a melhor forma de nos sentirmos aliviadas é perceber que o homem não tinha a intenção de nos fazer nenhum mal.

Fechamos esse momento de esclarecimento de alguns tópicos discutidos anteriormente, com a questão do índice de suicídio entre homens ser maior do que entre as mulheres, o que mostra que o machismo também afeta os homens, pois dita que o comportamento ideal masculino é não chorar, não expressar seus sentimentos, não conversar sobre o que sente, etc. Antes de esclarecermos essa questão, retomamos o fato já discutido em sala sobre o índice de suicídio ser maior entre jovens negros do que brancos, perguntando a eles o que achavam que acontecia quando se tratava de homem e de mulher, quem se matava mais, na opinião deles, ao que ficaram divididos, mas depois esclarecemos a questão.

Propomos, para encerrar as atividades do dia, a reelaboração de *memes* que, ao contrário dos originais, veiculassem uma mensagem contra o racismo ou o machismo, tornando piadas os pensamentos racistas e machistas antes expressos originalmente, prestando atenção ao fato de que não era para fazer graça com o racismo ou o machismo em si, que são coisas sérias, mas com os pensamentos preconceituosos.

O propósito dessa reelaboração de *memes* seria a realização de uma exposição em comemoração ao mês da Consciência Negra, a qual foi realizada, posteriormente, em novembro, onde expomos também outros conteúdos trabalhados anteriormente em sala, como uma lista de autores negros que precisam ser lidos e reconhecidos, um vocabulário com palavras da língua portuguesa de origem africana, dentre outros.

A sala foi, então, dividida em grupos de no máximo três pessoas, e os *memes* foram distribuídos novamente sem legenda, para que eles criassem suas legendas contra o racismo e o machismo. Distribuímos também as legendas originais de cada *meme*, para eles se inspirarem a criar mensagens que fossem opostas às que foram transmitidas nos *memes* originais, extremamente racistas e machistas.

A professora também buscou inspirar os alunos para a realização da atividade com a exposição de alguns pensamentos racistas que poderiam virar piada nos *memes*, como “não existe racismo”, “negro falar de racismo é ‘mimimi’, é vitimismo”, explicando para eles o significado da expressão “vitimismo”, pois não sabiam do que se tratava. A professora deu como exemplo o fato de uma pessoa negra não conseguir emprego por causa do racismo que sofre, e o racista achar que esse negócio de racismo não existe, que ela está se vitimizando, com “mimimi”, pois é só procurar um emprego, que não falta. Vejamos alguns resultados:

FIGURA 40 – Meme “Aí você denuncia o racista...”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

FIGURA 41 – Meme “Não pratique racismo”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

FIGURA 42 – Meme “Quando Bolsonaro diz que não tem racismo no Brasil”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

FIGURA 43 – Meme “Racismo é uma coisa séria”



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Assim, a atividade foi bastante proveitosa, pois os alunos envolveram-se nas discussões, prestaram atenção ao que estava sendo debatido, engajaram-se na

reelaboração dos *memes*, mesmo apresentando algumas dificuldades, como não saber o que escrever, mas que foram sanadas pela professora, que os auxiliou a observar a imagem, o que estava representado na imagem, e pensar numa legenda que fosse adequada, com o objetivo de transmitir uma mensagem contra o racismo ou o machismo.

Os resultados nos mostram que os alunos conseguiram até mesmo construir uma referência intertextual com os textos lidos anteriormente nas oficinas, como o *meme* da FIG. 42, que demonstra intertextualidade com a fala de Bolsonaro sobre racismo ser algo raro no Brasil, vista em uma notícia. Além disso, conseguimos realizar, como já afirmado, a exposição desses *memes*, em comemoração ao mês da Consciência Negra, juntamente com outros conteúdos, como uma lista de autores negros que os alunos deveriam conhecer, um vocabulário de palavras da nossa língua de origem africana, etc.

Portanto, a realização da oficina, de modo geral, ocorreu dentro do esperado, e acreditamos que o objetivo geral de analisar a conjugação do verbal com o não-verbal, observando as mensagens implícitas preconceituosas veiculadas pelos *memes*, foi alcançado com sucesso. Por fim, acreditamos que as discussões, as leituras, as análises, as reelaborações dos *memes* contribuíram não só para o desenvolvimento das habilidades específicas relacionadas aos descritores “inferir uma informação implícita em um texto” (D4, Tópico I) e “interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5, Tópico II), mas também, à formação e percepção crítica dos alunos, que foram capazes de realizar uma leitura reflexiva, ultrapassando a mera decodificação das palavras.

3.5 Oficina 4 – Será isso uma mera opinião inofensiva?

A quarta oficina ficou dividida em 4 atividades, focando no objetivo geral de diferenciar fato, opinião e discurso de ódio, analisando posicionamentos preconceituosos. A atividade 1, “Fato, opinião ou discurso de ódio?”, realizada em 21 de outubro de 2019, com a participação de 16 alunos, e duração de 2h/aulas, girou em torno dos seguintes objetivos específicos: desenvolver a habilidade de “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (D14, Tópico I); reconhecer o discurso de ódio como veiculador de discriminação e preconceito; e discutir sobre temáticas como

racismo, machismo e homofobia, despertando a consciência para entendê-las enquanto problemáticas sociais que precisam ser combatidas.

Antes de iniciar a descrição da oficina, é importante ressaltar que, visando aos objetivos dessa atividade especificamente, optamos por trabalhar com recortes de notícias, comentários de internautas, etc., mas sem expor as especificidades de cada gênero textual/discursivo, tendo em vista que o foco era distinguir fato, opinião e discurso de ódio. Contudo, entendemos que essa separação pode se mostrar problemática em alguns casos, já que o discurso de ódio pode fazer parte de uma opinião, ou até mesmo vir disfarçado de opinião, mas optamos por essa divisão com fins didáticos, de modo que os alunos pudessem compreender quando algo que é visto meramente como opinião passa a revelar discriminação. Portanto, esclarecemos essa questão aos alunos antes e durante as atividades, explicando que algumas opiniões podem carregar preconceitos e ajudar a fomentar a discriminação, mesmo que a pessoa não profira ou não tenha a intenção de proferir ofensas contra determinado indivíduo.

Nesse sentido, faz-se necessário distinguir entre liberdade de expressão e discurso de ódio, pois o direito a se expressar não pode se sobrepor ao direito à dignidade humana. Segundo Ribeiro (2018, p. 35, grifo da autora), “querer se valer do discurso da liberdade de expressão para destilar racismo [...] ou se esconder por trás do argumento ‘É minha opinião’ é criminoso”, pois racismo é racismo, não mera opinião, mesmo que venha disfarçado como tal, e deve ser combatido.

Dessa forma, mesmo entendendo que, de modo geral, o discurso de ódio pode ser definido como um discurso que “se caracteriza por incitar a discriminação contra pessoas que partilham de uma característica identitária comum, como a cor da pele” (SILVA *et al*, 2011, p. 446), comumente por meio de ofensas verbais explícitas, nosso intuito com a atividade era fazer com que o aluno fosse capaz de diferenciar uma opinião inofensiva de uma opinião racista, machista, homofóbica, que se aproxima do discurso de ódio por fomentar a discriminação, mesmo sem proferir ofensas explicitamente.

Portanto, estávamos considerando também como discurso de ódio esse tipo de posicionamento preconceituoso, capaz de revelar racismo, machismo ou homofobia de forma velada, tendo em vista que “ideias racistas devem ser combatidas, e não relativizadas e entendidas como mera opinião, [...] ponto de vista diferente, divergência

teórica. Ideias racistas devem ser reprimidas” (RIBEIRO, 2018, p. 39), assim como ideias machistas e homofóbicas.

Assim, fizemos esses esclarecimentos aos alunos, após retomar brevemente o que havia sido trabalhado nas oficinas anteriores, lembrando que, durante a oficina que buscou analisar o tema e a finalidade dos textos, vimos *memes* que exploravam a fala da Taís Araújo sobre racismo como assunto, com a finalidade de transformar sua fala em piada, considerando, portanto, o racismo como algo sem importância; e que, na oficina em que observamos como a junção do verbal com o não-verbal pode contribuir para transmitir mensagens preconceituosas, vimos *memes* que utilizavam imagens de pessoas negras, às quais eram acrescentadas legendas que ridicularizavam essas pessoas, ou seja, eram extremamente racistas.

Passamos, então, a explicar como se dariam as atividades do dia, afirmando que analisaríamos, agora, a diferença entre fato, ou seja, aquilo que realmente acontece; opinião, isto é, a percepção de alguém acerca de um fato, um assunto; e discurso de ódio, ou seja, aquele que incita a discriminação de certos grupos de pessoas, geralmente por meio de ofensas explícitas. Porém, como já especificamos, também se incluíam como discurso de ódio posicionamentos preconceituosos que revelam racismo, machismo e homofobia de forma velada, tendo em vista que não podem ser vistos como mera opinião.

Partindo para a execução da atividade, a sala foi dividida em 4 grupos de 4 pessoas, e distribuímos 3 enunciados para cada grupo, para que eles observassem, de acordo com o que foi discutido anteriormente sobre o que seria fato, opinião e discurso de ódio, bem como sobre a problemática dos posicionamentos preconceituosos, qual se encaixaria melhor como fato, como mera opinião e como discurso de ódio, no qual se incluíam também posicionamentos de teor racista, machista e/ou homofóbico. Seguem os enunciados abaixo, conforme a divisão que fizemos a partir dessas considerações:

Grupo 1 – Racismo contra o jogador de futebol Romero Lukaku

Fato: Atacante belga Romero Lukaku, do Inter de Milão, marca dois gols em três jogos. (Redação O globo – adaptado)

Opinião: “Em campo, Lukaku brilhou marcando dois gols em três jogos do Inter de Milão [...]”. (Redação do jornal O globo)

Discurso de ódio: “Eles têm algo a mais que o resto não tem, e então marcam os gols e arrastam sua equipe para a frente. Esse cara mata você sozinho, se você tentar desafiá-lo, acaba no chão. Ou você tem 10 bananas para comer, que você dá a ele, ou...”. (Luciano Passirani, jornalista esportivo, sobre Romero Lukaku)³¹

Grupo 2 – Racismo contra a modelo Yasmim Stevam

Fato: Modelo Yasmim Stevam não passou em entrevista de emprego por causa do tamanho de seu cabelo. (Redação O Estado de S. Paulo - adaptado)

Opinião: "Eu não tava entendendo muito bem, parecia que ela tava querendo acabar logo com a entrevista". (Yasmim Stevam a Fátima Bernardes sobre entrevista de emprego na qual não passou por conta do cabelo)

Discurso de ódio: “Mas é muita reclamação. O único real problema desse caso é o cabelo ridículo dessa moça. Seja ela branca, negra, amarela ou vermelha não seria contratada em 90% das empresas sérias desse mundo. Pare de chororô e comece a pensar em crescer!” – (Fé_no_Brasil sobre a modelo Yasmim Stevam, que perdeu vaga de emprego por conta do tamanho do cabelo)³²

Grupo 3 – Machismo contra a chef de cozinha Rita Lobo

Fato: Chef Rita Lobo compartilha texto do Observatório do Direito à Alimentação e à Nutrição, chamado “O poder das mulheres na luta por soberania alimentar” em seu Twitter, para celebrar Dia Mundial da Alimentação. (Hypeness, portal R7 – adaptado)

Opinião: Chef Rita Lobo dá aula de ativismo pelos direitos das mulheres no Twitter após receber comentários machistas em sua publicação do texto “O poder das mulheres na luta por soberania alimentar”. (Hypeness, portal R7 – adaptado)

Discurso de ódio: “fazer comida pra si e pra família é requisito básico pra qualquer pessoa. Eu não casaria com uma mulher que não cozinha”. (Fábio Alucinação, perfil de

³¹ Adaptado de notícia que se encontra disponível em: <https://oglobo.globo.com/esportes/comentario-racista-sobre-lukaku-provoca-demissao-de-jornalista-esportivo-na-italia-23951089>. Acesso em: 20 out. 2019.

³² Esses trechos foram retirados e adaptados de uma notícia que se encontra disponível no *link*: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,jovem-e-alvo-de-comentarios-racistas-apos-aparecer-na-tv-e-rebate,70002200171>. Acesso em: 20 out. 2019.

internauta que comentou em resposta a chef Rita Lobo na publicação do texto “O poder das mulheres na luta por soberania alimentar”)³³

Grupo 4 – Homofobia contra a atriz Bruna Linzmeyer e sua companheira

Fato: Em entrevista dada a uma revista, atriz Bruna Linzmeyer, de 23 anos, confirma relacionamento amoroso com uma mulher. (Redação do Catraca Livre – adaptado)

Opinião: O romance da atriz Bruna Linzmeyer com uma mulher – embora diga respeito somente a ela – parece estar incomodando parte do público. (Redação do Catraca Livre – adaptado)

Discurso de ódio: “Isso só pode ser doença”. (Dayanne Novais, num comentário dirigido a Bruna Linzmeyer sobre seu relacionamento com uma mulher)³⁴

Mostramos fotos de Romero Lukaku, jogador do Inter de Milão, e da modelo Yasmim Stevam, para os grupos que ficaram com os fatos, as opiniões e os discursos de ódio referentes a eles, de forma que os ajudasse na realização da atividade. Durante a apresentação oral e coletiva para o resto da sala, também fizemos a exposição das fotos dos dois, para que todos os alunos ficassem a par de quem se tratavam os enunciados.

É importante salientar que o grupo que ficou com os enunciados referentes à notícia relacionada à chef Rita Lobo apresentou certa dificuldade para identificar a diferença entre fato, opinião e discurso de ódio, sem conseguir separar os enunciados. Tentamos, então, orientá-los a iniciar pelo discurso de ódio, que, como já explicitado, estávamos considerando não só como um discurso que incita a discriminação por meio de ofensas explícitas, mas também como um posicionamento preconceituoso, que ajuda a fomentar a discriminação por meio de ideias racistas, machistas e/ou homofóbicas. Após essa identificação, orientamos a diferenciação entre fato e opinião, informando que esta última sempre será a percepção de alguém, de quem fala, sobre algum fato, algum assunto, o que facilitou a conclusão do grupo.

Cada grupo, após a definição do que poderia ser mais bem encaixado como fato, opinião e discurso de ódio, prosseguiu com a leitura dos enunciados, nessa ordem. Começamos pelo grupo 1, que estava com enunciados sobre o jogador de futebol

³³ Adaptado de notícia retirada do site: <https://lifestyle.r7.com/hypheness/rita-lobo-rebate-comentarios-machistas-nao-casaria-com-homem-que-nao-sabe-cozinhar-18102019>. Acesso em: 20 out. 2019.

³⁴ Adaptado de notícia disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/namoro-de-bruna-linzmeier-e-alvo-de-ataques-homofobicos/>. Acesso em: 20 out. 2019.

Romero Lukaku. O grupo conseguiu diferenciar o fato, a opinião e o discurso de ódio, identificando o racismo presente na fala do jornalista Luciano Passirani, afirmando à professora, que os questionou sobre qual o preconceito disseminado por ele, que “era racismo, porque comparou o jogador com um macaco, só porque ele é negro”. A professora concordou, frisando que o jogador ter marcado dois gols é fato, pois aconteceu; a opinião era o ponto de vista de quem escreveu a notícia, salientando que o jogador teve um desempenho brilhante; e que o discurso de ódio, como o grupo bem observou, discrimina o jogador por ser negro, associando-o a um macaco, ao afirmar que bananas o impediriam de brilhar. Logo, vemos um posicionamento racista sem a presença explícita de ofensas, como o discurso de ódio se configura normalmente.

Para Kilomba (2019, p. 130), o racismo opera por meio de um regime discursivo, formando, nesse caso e em outros semelhantes, “uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano – África – selva – selvagem – primitivo – inferior – animal – macaco”. Temos, assim, mais uma das formas através das quais o negro é percebido em uma sociedade de hegemonia branca, segundo a autora, que é a animalização, ou seja, o negro representa a personificação do animal, o selvagem, o primata, o macaco. É o que vemos acontecer no comentário do jornalista dirigido a Lukaku. Por isso trabalhamos com a identificação dessas falas como discurso de ódio, para desnaturalizar ideias racistas e perceber como o racismo pode estar sendo disseminado mesmo sem a presença de injúrias raciais explícitas. É nesse sentido que corroboramos com Ribeiro (2018) sobre a necessidade de não tratar ideias racistas como meras opiniões.

O segundo grupo estava com os enunciados sobre a modelo Yasmim Stevam e também conseguiu diferenciar o que se enquadrava mais apropriadamente como fato, opinião e discurso de ódio. A professora apenas salientou que ela ter perdido a vaga de emprego era fato, porque aconteceu de verdade, independente da opinião das pessoas, deixando claro que, à época do acontecido, a modelo, que é negra, encontrava-se com o cabelo trançado e comprido, e por isso acabou não passando na entrevista.

Contextualizamos que a modelo foi ao programa Encontro para falar sobre o preconceito que sofreu, e o que ela diz à apresentadora Fátima Bernardes seria a opinião dela, sua percepção, sobre o acontecido. Já o discurso de ódio provém de comentários retirados da internet, que discriminam a moça por seus cabelos de origem afro, levando-se em consideração o fato de ela ser negra. Seguimos, então, lendo mais comentários

racistas para a turma, que encontramos sobre esse caso. É importante salientar que os comentários foram reproduzidos fielmente, como se apresentavam. Assim, desconsideramos erros de pontuação, ortografia, etc. Vejamos:

“Se eu for ao cinema ,teatro , não posso ficar na fileira de traz dessa moça ,por favor né ,teve os 15 minutos” – Luiz Cláudio Nogueira

“Senhor quanto mimimi. Tanto coisa acontecendo e essa cidadã se fazendo de vítima , o cabelo dela realmente é ridículo” – Thalita Ribeiro

“O próprio negro escravizou seu semelhante a verdade é essa. Fim de história !!!” – Benito Rafael Ponchio

“Simplesmente anti higiênico. Eu não contrataria. Cheio de pessoas com problemas de verdade e ela se fazendo de vítima. Para piorar, tenta justificar que é por causa da cor. Tome vergonha na cara.” – Ronaldo Buassali

“Até tentei entender, mas tudo que consegui ler foi "Mimimimimimimi mimi mimimimi mimi mi".” – Daniel Silva

“Talvez a empresa nao quisesse contratar um cabelo, pois é só isso que vejo na foto acima.” – Rodrigo Adr³⁵

É interessante observar a reação de aversão provinda de alguns alunos durante a leitura desses comentários. Chamamos a atenção para o comentário de Benito Rafael Ponchio, que parece querer utilizar a escravidão entre os próprios povos africanos como justificativa para a escravidão que ocorreu à época do Brasil colonial, ou até mesmo para a prática do racismo, o que é bastante perigoso, desonesto e cruel. Também ressaltamos o teor racista dos comentários, pois ridicularizam o cabelo de Yasmim, que é de origem afro.

Para ilustrar o racismo presente nos comentários, trouxemos o exemplo da cantora Vitória Falcão, da dupla Anavitória, que também tem cabelos crespos e armados, mas é branca, loira e dos olhos claros, e, apesar de sofrer críticas negativas acerca do visual, também é alvo de muitos elogios por parte dos internautas. Questionamos, então, qual seria a diferença entre a Vitória e a Yasmim, ao que alguns alunos imediatamente responderam: “a cor, ela [Yasmim] sofreu racismo”.

³⁵ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,jovem-e-alvo-de-comentarios-racistas-apos-aparecer-na-tv-e-rebate,70002200171>. Acesso em: 20 out. 2019.

Além disso, analisamos que os comentários também desmerecem a situação de racismo pela qual Yasmim passou, considerando que ela reclamar do fato de não ter conseguido emprego por causa de racismo é “mimimi”. Segundo Kilomba (2019), o ato de não escutar o negro, não dando importância às suas falas, tem sido usado historicamente como uma “marca da opressão, pois significa negar a subjetividade de pessoas *negras*, bem como seus relatos pessoais de racismo” (Ibidem, 2019, p. 122-123, grifo da autora). Ela continua: “O mito de que as pessoas *negras* se vitimizam quando falam sobre as feridas causadas pelo racismo é uma estratégia muito eficaz para silenciar aquelas que estão prontas para falar” (Ibidem, 2019, p. 227, grifo da autora).

Ainda analisando os comentários dirigidos à Yasmim, percebemos que, fora essa tentativa de invalidar o relato da modelo que denuncia o racismo sofrido por ela própria, há uma série de ataques contra o seu cabelo, que é considerado, por exemplo, “anti-higiênico” e “ridículo”. Kilomba (2019) nos explica que o cabelo, mais do que a cor da pele dos escravizados, representou a mais poderosa marca da servidão no período escravista, já que, diferentemente da pele, não passou a ser tolerado pelos senhores, tornando-se um símbolo da não-civilização. É assim que o cabelo africano é classificado como “ruim”. Quando Yasmim se mostra utilizando o penteado conhecido como “Black Power”, poderíamos interpretar, segundo Kilomba (2019, p. 127, grifos da autora),

como uma declaração política de consciência racial através do qual ela redefine padrões dominantes de beleza. As ofensas, no entanto, são respostas de desaprovação a tal redefinição [...]. De certa forma, as ofensas alertam [...] de que ela está se tornando *muito negra* ao mostrar *muitos* sinais de *negritude*.

Nessa citação, Kilomba (2019) está analisando outro episódio de racismo narrado por outra mulher, que é entrevistada em seu livro **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**, no qual a autora esmiúça o racismo cotidiano sofrido por mulheres negras. Nesse caso específico, o relato da entrevistada também nos mostra como o cabelo africano é ridicularizado, e se encaixou perfeitamente para explicar o que é sofrido por Yasmim, por isso utilizamos as informações expostas pela autora, que se mostraram bastante pertinentes. Em resumo, podemos concluir que o cabelo africano de Yasmim só seria aceito se preso, domado.

Voltando à descrição das atividades realizadas, o grupo que ficou com os enunciados referentes à chef Rita Lobo também, após a orientação da professora,

conseguiu diferenciar o fato, a opinião relativa a esse fato e o trecho que poderia ser enquadrado como discurso de ódio, pois ajuda a disseminar o machismo, como analisado a seguir. O grupo acabou se confundindo por conta do uso da expressão “comentários machistas”, presente no enunciado que configurava a opinião sobre o fato relacionado à chef. A professora orientou-os fazendo o seguinte questionamento: “Se eu digo para alguém que não gostei do que ele disse, porque foi um comentário machista, sou eu que estou sendo preconceituosa, só porque citei a palavra ‘machista’, ou a pessoa que fez o comentário?”. Eles conseguiram, assim, refletir e chegar à conclusão correta.

O grupo realizou a leitura dos enunciados de acordo com a divisão em fato, opinião e discurso de ódio, e reforçamos que a chef Rita Lobo ter compartilhado o texto em sua rede social era fato, tendo em vista que aconteceu realmente, e que a redação do Portal R7 ter considerado a atitude da chef como “uma aula de ativismo pelos direitos das mulheres”, diante dos comentários machistas que ela recebeu em sua publicação, configurava-se como sua opinião, sua visão do fato ocorrido.

Perguntamos, após a leitura do enunciado separado pelos alunos como discurso de ódio, por que eles achavam que esse enunciado se enquadraria como discurso de ódio, ao que responderam tratar-se de “preconceito contra a mulher, machismo”. Concordamos, pois quem teceu aquele comentário na postagem da chef, afirmando que não casaria com mulher que não sabe cozinhar, está considerando o discurso machista que coloca como lugar da mulher a cozinha, ou seja, ela precisa saber cozinhar para servir ao marido e à família.

Aproveitamos para reforçar que estávamos considerando como discurso de ódio, para a realização das atividades, não apenas a ofensa que incita a discriminação racial, de gênero, por orientação sexual, etc., mas posicionamentos preconceituosos que ajudam a fomentar essas discriminações, por meio da veiculação de racismo, machismo e/ou homofobia de modo velado, pois, mais uma vez, como Ribeiro (2018) ressalta, é preciso desnaturalizar ideias racistas, não as considerando como meras opiniões, ao que acrescentamos as ideias machistas e homofóbicas também.

Por fim, o quarto e último grupo ficou com enunciados que diziam respeito à atriz Bruna Linzmeyer e seu relacionamento com uma mulher. Eles prosseguiram com a leitura de cada enunciado, na ordem estabelecida, conseguindo identificar qual se configurava como fato, qual era a opinião relativa a esse fato, e qual o discurso de ódio expresso sobre o mesmo fato. Frisamos que a atriz global ter assumido o

relacionamento amoroso com uma mulher era um fato, porque aconteceu realmente; que a afirmação “o relacionamento amoroso da atriz só diz respeito a ela” constitui uma opinião sobre o fato, pois é a percepção de quem escreveu a notícia; e que o comentário “Isso só pode ser doença”, escrito em uma postagem da atriz, mostrava-se extremamente preconceituoso, por isso ser considerado discurso de ódio.

Para fechar essa atividade, reforçamos as diferenças entre fato, opinião e discurso de ódio, afirmando que fato é algo certo, que, independente da opinião das pessoas, realmente acontece; já a opinião é algo pessoal, sobre determinado assunto, fato, é o que nós achamos. Ressaltamos ainda que, todavia, nem tudo o que as pessoas acham pode ser considerado mera opinião. Hoje, com a internet, as pessoas começaram a disseminar qualquer tipo de preconceito mascarado de opinião, alegando ter direito à liberdade de expressão.

Frisamos que a Constituição Brasileira garante o direito a nos expressarmos livremente, mas desde que não firamos a dignidade da pessoa humana, por meio de ofensa explícita que discrimina certos grupos de pessoas, como comumente se configura o discurso de ódio. Porém, também precisamos nos atentar aos posicionamentos preconceituosos que ajudam a fomentar a discriminação, revelando racismo, machismo, homofobia, dentre outros, de forma velada, disfarçados de mera opinião. Por isso realizamos a sua identificação como discurso de ódio, para desnaturalizá-los.

Acreditamos que a realização dessa atividade foi bastante proveitosa, pois os alunos conseguiram prosseguir com a diferenciação entre fato, opinião e discurso de ódio, facilitando o desenvolvimento da habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14, Tópico I), mesmo que houvesse alguma dificuldade, sanada pela professora, que os orientou. Ainda, as discussões mostraram-se pertinentes para que eles pudessem entender a configuração do discurso de ódio como aquele que incita a discriminação de certos grupos de pessoas, muito comumente através de ofensas explícitas.

Conseguimos, também, fazer com que os alunos refletissem sobre os posicionamentos preconceituosos que ajudam a fomentar racismo, machismo e homofobia de forma velada, e que, por isso, não podem ser vistos como meras opiniões. Dessa forma, os classificamos também como discurso de ódio, para desnaturalizá-los. Ainda, problematizamos essas discriminações, de modo que eles as percebessem enquanto problemáticas sociais que precisam ser discutidas e combatidas.

Passemos à descrição da atividade 2, “Desconstruindo frases preconceituosas”, realizada em 23 de outubro de 2019, com a participação de 21 alunos, e duração de 1h/aula, cujo objetivo específico foi: analisar frases racistas, machistas e homofóbicas, relacionando-as ao discurso de ódio, tendo em vista que fomentam a discriminação e o preconceito, para que os alunos possam avaliar criticamente os seus usos.

Iniciamos as atividades do dia retomando a análise do caso de racismo sofrido pela Yasmim Stevam nos comentários dos internautas, como “seu cabelo é ridículo”. Reforçamos que o racismo acontece a partir do momento em que seu cabelo vira motivo de chacota, mas apenas pelo fato de que ela é negra, tendo em vista que, se ela fosse branca, vide o exemplo da cantora Vitória Falcão, como salientamos anteriormente, que tem cabelo crespo, mas é branca, dos olhos claros, e loira, Yasmim, muito provavelmente, não seria discriminada do modo como foi. Ou ainda, se ela tivesse o cabelo liso, talvez não sofresse o preconceito como sofreu. Como vimos, segundo Kilomba (2019), o cabelo crespo tornou-se um símbolo de não-civilização, por isso ser alvo da discriminação racial.

Também ressaltamos que foi muito comum observar nos comentários racistas dirigidos a Yasmim a seguinte posição: de que ela reclamar do racismo que sofreu é “mimimi”, ou seja, fazer-se de vítima, quer dizer, na lógica das pessoas que também a discriminam por sua cor e seu cabelo, ela não tem nem o direito de reclamar da discriminação sofrida. É como se quisessem silenciá-la. Mais uma vez, de acordo com Kilomba (2019), é o “não escutar” como tática de opressão.

Partindo para as atividades do dia, a sala foi dividida em 4 grupos, e cada um recebeu 4 frases que são ditas comumente em nosso cotidiano sem que reflitamos sobre como ajudam a fomentar a discriminação racial, de gênero e por orientação sexual, pois revelam preconceitos de forma velada.

Inicialmente, essas informações não foram passadas aos alunos, pois o intuito era que eles analisassem as frases e dissessem se elas, de acordo com as discussões realizadas anteriormente, poderiam ser enquadradas como fatos, pois realmente aconteciam; como meras opiniões, visto que traziam apenas a visão de alguém sobre algum fato ou assunto; ou como discursos de ódio, pois se tratavam de falas que revelam preconceitos de forma velada, contribuindo com a discriminação de certos grupos de pessoas.

Mais uma vez, é importante salientar que, mesmo entendendo o discurso de ódio como aquele que, de modo geral, utiliza-se de ofensas explícitas para incitar a discriminação de certos grupos de pessoas, de acordo com características comuns, como a cor da pele (SILVA *et al*, 2011), o objetivo era desconstruir frases que revelam ideias racistas, machistas e homofóbicas de modo implícito, quase que imperceptível, mas que são ditas em nosso dia a dia sem que refletamos sobre isso, de forma que acabamos ajudando a fomentar discriminações sem nem percebermos.

Por isso, faz-se importante desnaturalizar essas ideias, e não tratá-las como meras opiniões, como afirma Ribeiro (2018). Nesse sentido, enquadramos as frases como discurso de ódio, para fazer com que o aluno refletisse sobre como elas ajudam a promover a discriminação de certos grupos, e que, portanto, não devem ser utilizadas.

Ainda, é importante frisar que essas frases foram retiradas de publicações em sites de revistas que traziam personalidades negras, mulheres e homossexuais expondo e comentando o que se escuta cotidianamente como se fossem falas normais, mas que, segundo essas personalidades que são vítimas de racismo, machismo e homofobia diariamente, são frases que ajudam a endossar essas problemáticas sociais, contribuindo para a construção e a disseminação de preconceitos, e que, portanto, devem ser extinguidas da nossa comunicação verbal, como já afirmamos.

Eis os 4 conjuntos de frases racistas, machistas e homofóbicas, colocadas na ordem em que foram trabalhadas em sala:

Conjunto 1 – frases racistas I

"Você é negra, mas é bonita"

“Que serviço de preto você fez!”

“Neguinho é muito folgado!”³⁶

“Não sou tuas nega!”

³⁶ Entendemos que, no caso dessa frase, “neguinho” trata-se de um pejorativo, que pode ser usado para se referir a qualquer pessoa, independente da cor da pele e da raça; contudo, não podemos perder de vista que o diminutivo da palavra “nego”, a qual já é utilizada de modo negativo se comparada à “negro”, revela desprezo pela pessoa a quem é dirigido, justamente por se tratar de um pejorativo. Sendo assim, a frase associa ideias negativas ao negro duplamente, ao relacionar o adjetivo “folgado” ao diminutivo de “nego”, podendo ser dirigida a qualquer pessoa. A grande questão é: por que não se diz “branquinho é muito folgado”?

Conjunto 2 – frases racistas II

“Você é um negro de alma branca”

“Mas os próprios negros são racistas”

“A coisa tá preta”

“Senti uma inveja branca de você”³⁷

Conjunto 3 – frases machistas

“Mulher tem que se dar ao respeito”

“Já sabe cozinhar! Está pronta pra casar!”

“Futebol não é coisa de mulher!”

“Garota, você só pode estar naqueles dias...”³⁸

Conjunto 4 – frases homofóbicas

“Nada contra gays, mas não precisa demonstrar”

“Isso é coisa de viado”

“Não criei filho pra casar com um bigodudo”

“Não sou homofóbico, tenho até amigos gays”³⁹

Após a distribuição e a leitura das frases por cada grupo, demos alguns minutos para eles decidirem se, de acordo com as nossas discussões na atividade anterior, elas poderiam ser enquadradas mais apropriadamente como fatos, opiniões ou discursos de ódio. Depois, realizamos a leitura oral e coletiva de cada conjunto de frase, na ordem em que as colocamos acima, perguntando, em seguida, se as frases se aproximavam mais de fatos, opiniões ou discursos de ódio. Quando respondiam fato ou opinião, questionávamos por quê. Ainda, perguntamos se eles já ouviram ou disseram as frases lidas, se elas revelavam algum preconceito, e, em caso de resposta afirmativa, qual seria o preconceito, contra quais grupos de pessoas.

³⁷ As frases foram retiradas e adaptadas de publicação que se encontra disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2019/07/nao-parece-mas-e-racismo-20-frases-para-extinguir-do-seu-vocabulario.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

³⁸ Essas frases foram retiradas e adaptadas de um artigo que pode ser acessado no *link*: <https://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2019/06/nao-parece-mas-e-machismo-20-frases-para-nao-repetir-mais.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

³⁹ As frases foram inspiradas em publicação que pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <https://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2019/06/nao-parece-mas-e-homofobia-20-frases-que-ofendem-e-devem-ser-abolidas.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

O grupo que recebeu as frases racistas do conjunto 1 disse se tratar de fatos, porque “são coisas que acontecem”. Afirmaram que já escutaram e já disseram essas frases, e que elas revelavam preconceito contra negros. O segundo grupo, responsável pelo segundo conjunto de frases racistas, disse tratar-se de opiniões, porque “falam uma visão a respeito da realidade”. Também disseram já ter ouvido e falado essas frases, as quais, segundo eles, revelam preconceito contra negros.

O terceiro grupo, que pegou as frases machistas, disse que elas assemelhavam-se mais a discursos de ódio, pois todas revelam preconceito contra a mulher. Ainda, também afirmaram já ter ouvido ou dito essas frases. O quarto e último grupo, responsável pelas frases homofóbicas, também as relacionou ao discurso de ódio, pois, segundo eles, revelam preconceito contra gays. Houve hesitação para responder se eles já haviam falado aquelas frases, mas, no fim, admitiram já ter ouvido e falado muitas vezes.

Ao término da exposição dos grupos, passamos a analisar frase por frase, afirmando aos alunos que todas elas não podem ser vistas como meras opiniões, pois são falas que revelam ideias racistas, machistas e homofóbicas de forma velada, e que, portanto, estávamos enquadrando-as como discursos de ódio, considerando que ajudam a endossar a discriminação racial, de gênero e por orientação sexual. Rapidamente, passamos a problematizar as frases, observando como o racismo, o machismo e a homofobia são revelados. Assim, analisamos que a frase:

- 1 - “Você é negra, mas é bonita”, a qual o grupo sentiu dificuldade de reconhecer como racista, pois consideraram um elogio, traz a conjunção adversativa “mas” (conteúdo já explicado anteriormente) unindo ideias supostamente contrárias, ou seja, parte do pressuposto de que negras não são bonitas;
- 2 - “Que serviço de preto você fez!” é usada como sinônimo de serviço ruim, de preguiçoso;
- 3 - “Neguinho é muito folgado!” parte da premissa de que todo negro é folgado;
- 4 - “Não sou tuas nega!”, com a qual algumas meninas se identificaram, observando que apresentam o costume de usá-la quando querem impor respeito por parte dos meninos, quer dizer que “as nega” são qualquer uma, podem ser desrespeitadas, inferiorizando, assim, a mulher negra;

5 - “Você é um negro de alma branca” geralmente é dita como um elogio, ou seja, para ser considerado como bom, o negro precisa ter algo que seja branco, e, se não é a pele, que seja a alma, se não é por fora, que seja por dentro;

6 - “Mas os próprios negros são racistas” é utilizada para justificar o racismo, mas sabemos ser impossível os negros serem racistas, eles apenas reproduzem o racismo que lhes é introjetado cultural e socialmente, tendo em vista que não acreditam que sejam inferiores aos brancos, não concordam com o tratamento policial diferenciado para o negro, ou com o fato de que a maioria dos negros seja pobre e esteja na cadeia, por exemplo. Dito de outro modo: como nos explica Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, isto é, trata-se de uma estrutura de dominação e poder que privilegia brancos;

7 - “A coisa tá preta” também é utilizada como sinônimo de algo ruim, querendo dizer que a situação está feia, precária;

8 - “Senti uma inveja branca de você”, que os alunos afirmaram nunca terem ouvido, é dita como sinônimo de uma inveja “boa”, sem maldade. Resumindo: tudo o que é do negro é ruim, é feio; e o que está associado ao branco é bom.

Acerca dessa divisão, Kilomba (2019), ao investigar o racismo sob a perspectiva da psicanálise, nos traz uma reflexão bastante interessante sobre como o sujeito branco se constrói a partir da negação e da projeção de sua parte ruim, malévola, no Outro, o qual se torna uma representação mental daquilo que esse sujeito branco teme ser: o bandido, o indolente. Assim, afirmam-se coisas sobre o Outro que são recusadas para si próprio, em defesa do ego. Para a autora, no racismo, essa recusa se dá de maneira que se mantenham estruturas de exclusão racial, em que o sujeito negro estaria tomando o que é do sujeito branco, e não o contrário, por isso mereceria ser excluído. O oprimido torna-se, portanto, o tirano, e o sujeito branco apresenta-se dividido: a parte acolhedora e benevolente é vivenciada como o Eu; e a parte rejeitada e malévola é projetada sobre o Outro⁴⁰.

Segundo Kilomba (2019), isso permite que o sujeito branco mantenha sentimentos positivos com relação a si próprio, relacionando a branquitude à parte boa

⁴⁰ A autora problematiza, na tradução de seu livro para a língua portuguesa, o uso de alguns termos que, segundo a mesma, evidenciam relações de poder e de violência, como “sujeito”, “objeto”, “negro”, dentre outros, principalmente porque, no caso dos dois primeiros, não abarcam o gênero feminino. Assim, a autora opta por sinalizar esses termos em itálico, entre aspas, etc. Porém, preferimos não utilizar essa sinalização na escrita deste trabalho, para não confundir sua leitura, já que não há espaço suficiente para expor toda essa problemática. Todavia, recomendamos o aprofundamento das discussões propostas pela autora, bastante pertinentes aos estudiosos da linguagem.

do ego, enquanto que a parte má, projetada em objetos externos que são vistos como ruins, é associada ao sujeito negro, incorporando à negritude os aspectos reprimidos pela sociedade branca. Desse modo, podemos afirmar que há uma cisão entre o que seria considerado bom ou ruim, estando o branco ligado ao primeiro, e o negro, ao último. Logo, o que observamos com o uso das frases racistas analisadas é a transposição dessa cisão em palavras, que, por mais que algumas possam ser interpretadas como apenas metafóricas, necessitando de um contexto para sua significação, de modo profundo, ajudam a disseminar o racismo, por associar aspectos relacionados ao negro, como sua cor, a algo ruim.

Kilomba (2019) ainda afirma que o racismo é discursivo, se dá no âmbito da linguagem que colocamos em prática. Sobre essa questão, Paiva (1998, p. 105) considera que “metáforas que se utilizam de signos que representam a cor negra, [...] que chamarei de Metáforas Negras introjetam no falante o preconceito racial/social”, já que “fazem parte de nosso sistema conceitual e seu uso intenso faz com que o falante incorpore, e passe a considerar como seus, valores preconceituosos que permeiam a linguagem” (Ibidem, 1998, p. 105). A autora continua:

Em uma sociedade preconceituosa, o negro é visto como ser inferior, primitivo, retardado, perverso, desonesto, tolo, possuidor de maus instintos, sujo, irresponsável, preguiçoso, incapaz, etc. Esses preconceitos tornam-se traços semânticos das palavras preto/negro que vão sendo reproduzidos nas inúmeras metáforas que utilizam essa cor (Ibidem, 1998, p. 109).

Analisando a significação das palavras “negro” e “preto” segundo alguns autores e dicionários, em diversas línguas, Paiva (1998) nos mostra como os traços semânticos que compõem essa significação designam o negro de forma pejorativa, pois ele é o “inimigo, funesto, pervertido, execrável, horrendo, pavoroso e odioso” (Ibidem, 1998, p. 111), dentre outras designações. Assim, a metáfora “a situação está preta/negra”, por exemplo, é formada, segundo a autora, a partir da ideia implícita de que “preto/negro é ruim, adverso”, para descrever uma ideia real: “alguma coisa não está bem”. Essa ideia implícita, portanto, é introjetada em nossas mentes, tornando-se um atributo das palavras preto/negro.

De forma oposta, a palavra “branco”, na construção dessas metáforas, relaciona-se a traços semânticos que designam o que é bom, puro, isento de maldade. Como exemplo, a autora analisa a metáfora “negro de alma branca” como expressão do

preconceito criada pelo branco. Para Paiva (1998), “negro de alma branca” é utilizado originalmente de forma positiva, como se fosse um elogio, significando “um negro com qualidades do homem branco” (Ibidem, 1998, p. 113). Do mesmo modo, podemos considerar que a expressão “inveja branca” associa dois termos, um de significação negativa (inveja), e outro de significação positiva (branca), para se referir a uma inveja pura, sem maldade, reforçando a polarização entre negro = ruim X branco = bom.

De acordo com Paiva (1998), essas metáforas só podem ser entendidas dentro de um contexto social que gera condições de uso e de interpretação, pois não fariam sentido caso ocorressem dentro de uma sociedade onde as palavras preto/negro só significassem a cor, ou seja, sua significação é construída “socialmente e os preconceitos atuam fortemente nessa construção” (Ibidem, 1998, p. 117). Assim, para a autora, tomar consciência da linguagem é uma forma de deixar de ser veículo inconsciente de disseminação da discriminação racial. Ribeiro (2019), em seu **Pequeno manual antirracista**, ao nos afirmar que ser antirracista é assumir uma postura incômoda, esclarece que é preciso estar atento às atitudes que tomamos e disposto a enxergar privilégios, o que significa, dentre outras coisas, segundo a autora,

[...] entender que a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas como “ela é negra, mas é bonita” – que coloca uma preposição adversativa ao elogiar uma pessoa negra, como se um adjetivo positivo fosse o contrário de ser negra –, usar “o negão” para se referir a homens negros – não se usa “o brancão” para falar de homens brancos –, ou elogiar alguém dizendo “negro de alma branca”, sem perceber que a frase coloca “ser branco” como sinônimo de característica positiva. (Ibidem, 2019, p. 39-40, grifos da autora).

Assim, como podemos observar, Ribeiro (2019) endossa a análise de algumas expressões racistas que também foram utilizadas no desenvolvimento da proposta e estudadas em sala de aula com os alunos, mostrando que certas frases tidas como corriqueiras, mesmo que metafóricas, ajudam a disseminar preconceito racial, como já analisado, e estar atento ao uso dessas expressões, de modo a evitá-las, é, segundo a autora, ser antirracista, por isso a importância de trabalhá-las criticamente na escola. Voltando às observações feitas em sala de aula, continuamos afirmando que a frase:

9 - “Mulher tem que se dar ao respeito” diz para a mulher que, se ela não se der o respeito, o homem pode desrespeitá-la, ou seja, se a mulher, por exemplo, usa roupa curta, é considerada “puta”, fácil, e o homem sente-se no direito de assediá-la;

10 - “Já sabe cozinhar! Está pronta pra casar!”, repudiada com euforia pela maioria das meninas da sala, demonstra o discurso machista que coloca a cozinha como o lugar da mulher, a qual deve casar para servir ao marido e à família, como escrava doméstica;

11 - “Futebol não é coisa de mulher!”, também duramente criticada por algumas alunas, mostra como o machismo determina o que seria próprio do homem e da mulher, mas que tanto as meninas da sala que jogam futebol, quanto a jogadora Marta, da seleção feminina brasileira de futebol, estão aí para provar-nos o contrário;

12 - “Garota, você só pode estar naqueles dias...”, à qual, novamente, algumas alunas demonstraram repúdio, coloca a mulher como histérica, estressada em qualquer situação, quer dizer, ela não pode se posicionar, falar alto, dizer “não”, deve se comportar como um anjo recatado, e ser bem educada, obedecendo, sem questionar. A maioria das alunas reagiu com aversão a essas afirmações, provando que não estão dispostas a abaixar a cabeça em qualquer situação;

13 - “Nada contra gays, mas não precisa demonstrar” revela uma homofobia mascarada, visto que, se você se sente incomodado ao ver demonstração de afeto entre homossexuais, é porque você é homofóbico, e, por isso, para você não está tudo bem existirem gays;

14 - “Isso é coisa de viado”, a qual uma aluna afirmou utilizar com frequência, coloca o fato de “ser viado”, ser gay, como algo ruim, que pode ser usado como xingamento;

15 - “Não criei filho pra casar com um bigodudo” traz o pior tipo de homofobia que pode ser sofrida por um homossexual, que é a que vem dos pais. Ou seja, os gays sofrem homofobia dentro de casa, um lugar que deveria acolhê-los;

16 - “Não sou homofóbico, tenho até amigos gays”, parte de um princípio equivocado, pois uma coisa não exclui a outra, quer dizer, o fato de se ter amigos gays não exclui a possibilidade de você ser uma pessoa homofóbica.

Para finalizar a atividade com as frases, retomamos o caso da atriz Bruna Linzmeyer, comentado na aula anterior, que assumiu relacionamento amoroso com uma mulher e foi alvo de homofobia, como o comentário “Isso só pode ser doença”, proferido por uma internauta. Perguntamos aos alunos: doença é algo bom ou ruim?, e alguns deles responderam que era algo ruim, então continuamos questionando: por que o relacionamento dela é doença? É algo ruim? Concluímos observando que, mais uma vez, o fato de ser homossexual é colocado como algo ruim, e temos que entender que, podemos não achar certo, mas devemos respeitar essas pessoas.

Para encerrar as atividades do dia, tentamos exibir um vídeo de Roger Machado⁴¹, técnico do time de futebol brasileiro Bahia, mas acabou não dando certo, pois o áudio encontrava-se muito baixo, então os alunos não conseguiram ouvir, mesmo com a caixinha amplificadora. É importante ressaltar que esse vídeo foi escolhido pela professora com o intuito de chamar a atenção dos alunos para a temática discutida, já que o universo futebolístico faz parte dos interesses pessoais da maioria deles.

Explicamos que Roger problematizava, em sua fala, o racismo estrutural, ou seja, aquele que estrutura nossa sociedade, que coloca o lugar do negro como sendo a favela, sem educação de qualidade, dentro da criminalidade, enfim. Ao afirmarmos isso, alguns alunos reagiram com aversão, questionando, com revolta, qual seria o lugar do branco, e respondemos que seria justamente o contrário, pois o branco é o empresário, o universitário que estuda medicina, o rico, que tem poder. Eles compreenderam a diferença.

Kilomba (2019, p. 77) explica o racismo estrutural afirmando que as pessoas negras “estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas”, pois ocupam lugares que representam a margem da sociedade, como as favelas, onde a maioria da população é negra. Mais do que isso: não ocupam lugares de poder, já que são minorias entre políticos, por exemplo. Ela continua: “Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (Ibidem, 2019, p. 77, grifo da autora).

Continuamos explicando para os alunos que Roger, como negro, afirma que o racismo não se configura apenas como injúria racial, ou seja, como discurso de ódio, preconceituoso, que discrimina o negro, mas principalmente como racismo estrutural, como já analisado. Para Almeida (2019, p. 20-21, grifo do autor), “o *racismo é sempre estrutural*, ou seja, [...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”. Segundo o autor, trata-se de um problema profundo, visto que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Ibidem, 2019, p. 21), de forma que as expressões do racismo que ocorrem cotidianamente, tanto nas relações interpessoais quanto nas organizações institucionais, são manifestações desse problema.

⁴¹ Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-tecnico-de-futebol-roger-machado-da-uma-aula-de-sociologia-ao-falar-do-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2019.

Voltando às discussões realizadas em sala de aula sobre essa questão, relembremos, ainda, o conto “As mãos dos pretos”, de Honwana, que mostra o racismo institucionalizado, aquele que ocorre dentro das instituições que deveriam lutar contra o racismo, mas que o legitimam, fazendo com que as pessoas pratiquem-no cada vez mais, como a escola, a igreja. De acordo com Almeida (2019, p. 37-38), a concepção institucional do racismo o mostra como “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

Sobre o racismo institucional, Kilomba (2019) nos explica que o termo demonstra o caráter institucionalizado do racismo, que não é uma problemática apenas ideológica. Segundo a autora, isso significa que há “um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc.” (Ibidem, 2019, p. 77-78), de forma que brancos sejam privilegiados e apresentem vantagens com relação aos negros, que, por exemplo, sofrem mais com o desemprego, como já discutimos nas oficinas anteriores. Almeida (2019, p. 40-41) elucida muito bem essa dinâmica, acrescentando a questão de gênero:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. [...] Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretorias de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

É importante ressaltar ainda que, para o autor, só é possível falar de racismo institucional graças ao vínculo que as instituições mantêm com a ordem social que lhes rege, já que elas “são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Ibidem, 2019, p. 47). Dessa forma, o racismo das instituições reflete o racismo da sociedade, o qual, segundo Almeida (2019, p. 52-53), é um processo político, já que, “como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político”, além de econômico, jurídico e ideológico, de modo que se mantenham desvantagens sociais, como a perda de vagas de emprego devido à cor da pele.

Para encerrar as atividades do dia, explicamos que os temas debatidos foram escolhidos devido a sua relevância como problemas sociais que ainda são enfrentados no país, visto que, mesmo tanto a discriminação racial como a homofobia sendo considerados crimes no Brasil, e existindo leis que tentam proteger as mulheres da violência doméstica, como a lei Maria da Penha e a que trata do feminicídio, pessoas negras, mulheres e homossexuais sofrem discriminação e são mortos em nossa sociedade. Para além disso, como vimos, tratam-se de problemas que estruturam a sociedade de forma profunda, como o racismo, e que precisam ser analisados como tal.

É importante salientar que alguns alunos não sabiam o que era feminicídio, assim, foi preciso parar um pouco as reflexões para explicar a eles que se tratava de um crime contra a vida da mulher em situação de desigualdade de gênero, ou seja, quando a mulher é morta por ser mulher, por exemplo, quando o ex-companheiro não aceita o fim do relacionamento e, sentindo-se dono da mulher, mata-a. Frisamos que, nesses casos, a pena pode aumentar.

Refletimos que, assim sendo, alguma coisa está errada. É necessário, portanto, percebermos que esses são problemas reais, que não só existem, como estruturam nossa sociedade; então, devemos, primeiramente, nos policiar para que não ajudemos a propagar preconceitos, ter cuidado com o que falamos, observar nossas atitudes, o que compartilhamos na internet, além de ser necessário um debate e uma mudança política, social, cultural, econômica, etc.

Avaliamos como exitosa a realização das atividades do dia, tendo em vista que conseguimos analisar o preconceito presente em falas discriminatórias, racistas, machistas e homofóbicas, junto aos alunos, que se envolveram nas discussões, mostraram-se interessados e abertos ao diálogo, o que facilitou a construção de uma reflexão mais consciente acerca das temáticas. Acreditamos ser muito relevante esse tipo de atividade, pois busca preparar o aluno para o convívio em sociedade, tornando-o apto a lidar com as diferenças, enquanto cidadão crítico e inteirado de seu papel social. Esse também consistia em um dos nossos objetivos com a realização do projeto.

Vamos agora à descrição da atividade 3, “Analisando opiniões contrárias”, realizada em 24 de outubro de 2019, com a participação de 18 alunos, e duração de 1h/aula, cujos objetivos específicos foram: desenvolver a habilidade de “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (D21, Tópico III); e discutir sobre cotas raciais, feminicídio e o chamado

“casamento gay”, problematizando opiniões contrárias a essas temáticas, as quais estão relacionadas ao racismo, machismo e homofobia.

Antes de iniciarmos as atividades do dia, conseguimos exibir o vídeo de uma coletiva de imprensa dada pelo Roger Machado, técnico do Bahia, na qual ele fala sobre racismo estrutural. Gostaríamos de tê-lo exibido na aula anterior, mas o áudio estava muito baixo, o qual foi corrigido. Ressaltamos a importância de uma pessoa como ele, negra, que ocupa uma posição de destaque, fazer com que a gente reflita sobre o racismo estrutural, o qual, na percepção de Roger, é pior do que a injúria racial, que se configura como discurso de ódio, ou a opinião racista, pois o racismo estrutura nossa sociedade, como analisamos anteriormente à luz de Almeida (2019), para quem todas as outras manifestações do racismo são resultados de um processo político, econômico, jurídico e ideológico profundo.

Começamos as atividades do dia explicando aos alunos que analisaríamos opiniões contrárias sobre três temas, enquanto os escrevíamos no quadro: cotas raciais, feminicídio e “casamento gay”. Seguimos contextualizando os temas, afirmando que as cotas raciais definem uma quantidade de vagas exclusivas para pessoas negras em cursos universitários, por exemplo. Explicamos que, estatisticamente, antes da lei de cotas para universidades federais, que foi promulgada em 2012, o número de negros em universidades públicas era consideravelmente inferior ao número de brancos, então foram criadas as chamadas cotas raciais para tentar amenizar essa diferença, que tem sua origem ligada ao racismo estrutural, o qual faz com que, segundo Ribeiro (2019, p. 43), a população negra tenha “menos condições de acesso a uma educação de qualidade”.

Sobre feminicídio, explicamos tratar-se de crime de assassinato cometido contra a vida da mulher, em situação de desigualdade de gênero, como já havíamos explicado anteriormente, ou seja, quando, por exemplo, o homem se sente dono da mulher, não aceita o fim do relacionamento e mata essa mulher, ou ainda tenta matá-la, o que configuraria tentativa de feminicídio, como quando o homem chega bêbado em casa, agressivo, querendo matar a mulher, simplesmente por se sentir nesse direito, por se sentir dono da vida dela.

Para encerrar a contextualização das temáticas, explicamos que o “casamento gay”, como comumente é referenciado, diz respeito à união civil entre pessoas do mesmo sexo, aprovada desde 2013 no Brasil. Dividimos, assim, a turma em seis grupos,

entregando uma opinião para cada grupo, o que somava duas opiniões a respeito de cada tema, sendo uma favorável, e outra, contrária. Após sua distribuição, pedimos aos alunos que identificassem entre si, primeiramente, a qual tema a opinião recebida fazia referência. As opiniões foram as seguintes:

Opiniões sobre cotas raciais

Desfavorável:

“Sei que não justifica. Mas cada lei aprovada q institui cotas raciais só faz aumentar o racismo nesse país. ..chega de infringirem a constituição. ..No qual dizem q somos todos iguais. ...Então pq instituir diferenças?”⁴² (Sandro, em comentário retirado da internet)

Favorável:

"Falar que cotas instituem diferenças é partir da perspectiva que não temos desigualdades, que determinado grupo social não usufrui de privilégios restritos a sua cor e condição social. Ou seja, dizer que as cotas promovem o racismo é de uma desonestidade sem tamanho que só pode vir das cabeças de pessoas que não conseguem sair de sua zona de conforto e enxergar a realidade que está posta.

O princípio Constitucional da igualdade tem por finalidade [...] fomentar medidas de inserção social daqueles que encontram-se em situação diferenciada.

Neste sentido, as cotas são uma das medidas possíveis de promoção de um meio social igualitário [...]"⁴³

Opiniões sobre feminicídio

Desfavorável:

"[...] segundo o anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 56.962 homens foram assassinados em 2016 (92,4% do total). No mesmo período, 4.657 mulheres foram assassinadas (7,6% do total). Ou seja, 13 homens e 01 mulher são mortos a cada duas horas, em média. Além disso, 96,3% dos homicidas identificados são homens, e suas vítimas preferenciais são outros homens (85,9%).

Quer dizer, é uma falácia das grandes afirmar que existe uma “cultura do feminicídio” em vigor no Brasil. O que há é muita criminalidade e impunidade que tornam a

⁴² O comentário foi reproduzido fielmente, por isso desconsideramos quaisquer erros de pontuação, ortografia, dentre outros.

⁴³ Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/citracalivre.com.br/cidadania/veja-comentarios-sobre-raca-e-racismo-rebatidos-por-especialistas/amp/>. Acesso em 22 out. 2019.

experiência de viver em nosso país uma aventura perigosa para qualquer pessoa, independente do sexo."⁴⁴ (Ricardo Bordin ao Instituto Liberal)

Favorável:

"A paisagista Elaine Caparróz, de 55 anos, foi espancada durante quatro horas, em seu próprio apartamento, no Rio de Janeiro, após um jantar. Ela e o agressor, Vinícius Batista Serra, de 27 anos, se conheciam há pelo menos oito meses, a partir de contatos nas redes sociais. "Ele não falava, ele só gritava e me xingava, e me dava vários murros. Eu tentava me defender, mas eu sentia os murros me acertando. A cada murro que ele me dava, eu pensava que ia morrer", declarou a vítima [...].

O caso de Elaine Caparróz, registrado como tentativa de feminicídio, felizmente não resultou em sua morte, mas ilustra um quadro epidêmico do assassinato sistemático de mulheres no país, em um claro contexto de desigualdade de gênero. Um levantamento recente aponta que 107 casos de feminicídio foram registrados já este ano no Brasil, contando apenas as primeiras três semanas do mês de janeiro."⁴⁵ (Pedro Rafael Vilela ao Brasil de fato)

Opiniões sobre “casamento gay”

Desfavorável:

"[...] a expressão casamento gay é apenas figura de linguagem, pois os cônjuges, pela natureza da união, estão impedidos de ir além da mera fruição individual do parceiro [ou seja, não podem ter filhos]. Além disso, sem a complementariedade sexual entre homem e mulher, não há razão objetiva para a união se limitar a duas pessoas. Sem seu fundamento social, o "casamento gay" poderia ser contraído entre duas, três, 11 pessoas, em infinitas combinações." (Silvio Grimaldo ao Portal Bonde)

Favorável:

"Para garantirmos direitos iguais [como o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo] num país onde as minorias sociais ainda são tão postas à margem, é preciso que se criem leis específicas que garantam a essas minorias um princípio básico da sobrevivência em sociedade - a dignidade. É impossível que atinjamos a igualdade de direitos enquanto qualquer integrante da comunidade LGBT não possa sair na rua sem

⁴⁴ Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/por-que-e-uma-falacia-afirmar-que-existe-uma-cultura-do-feminicidio-em-vigor-no-brasil/>. Acesso em: 22 out. 2019.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/27/feminicidio-uma-inaceitavel-epidemia-brasileira/>. Acesso em: 22 out. 2019.

se preocupar com a possibilidade de voltar para casa vivo ou não apenas pelo fato de ser quem é.”⁴⁶ (Lucas Peresin ao Portal Bonde)

Após a identificação do tema a que se referia cada uma das opiniões, pedimos que os grupos que receberam opiniões sobre a mesma temática se juntassem para analisar qual delas seria favorável à temática discutida, e qual seria desfavorável, ou seja, qual se posiciona positivamente em relação às cotas raciais, por exemplo, e qual é contrária, e assim por diante, com relação aos outros temas.

É importante ressaltar que o grupo responsável por analisar as opiniões sobre a temática do feminicídio sentiu dificuldades tanto para identificar qual seria o tema das opiniões, quanto para discernir qual seria a opinião favorável e a desfavorável ao tema. A respeito do tema, eles conseguiram observar que se tratava de feminicídio, pois leram a palavra no texto; e com relação a definir a opinião favorável e desfavorável, foi preciso que a professora orientasse da seguinte forma: quem é contrário ao feminicídio afirma que se trata de algo que não existe, pois crime de assassinato seria homicídio apenas; já quem é a favor, diz que feminicídio não só existe como acontece muito em nossa sociedade machista, na qual a mulher é morta em situação de desigualdade de gênero. Desse modo, o grupo conseguiu separar as opiniões.

Todos os grupos conseguiram discernir entre a opinião desfavorável e a favorável sobre os temas dos quais falavam, e a professora recolheu as opiniões para proceder com sua leitura oral e coletiva e posterior problematização. Esse processo deu-se na ordem em que as opiniões foram apresentadas anteriormente, começando pelas cotas raciais, da opinião contrária à opinião a favor. Após a leitura de cada uma delas, problematizávamos as opiniões contrárias às temáticas, analisando sua relação com o racismo, o machismo e a homofobia, ao realizar uma discussão aprofundada com os alunos.

Avaliamos, portanto, que a realização da atividade foi produtiva, pois os alunos se envolveram nas discussões, mostrando-se interessados nos assuntos debatidos, de modo que foi possível discutir sobre as temáticas selecionadas, ou seja, sobre cotas raciais, feminicídio e o chamado “casamento gay”, problematizando opiniões contrárias a essas temáticas, que estão relacionadas ao racismo, machismo e homofobia.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/m.bonde.com.br/bondenews/londrina/voce-e-a-favor-ou-contra-o-casamento-homoafetivo--452309.html>. Acesso em: 22 out. 2019.

Além disso, os alunos conseguiram observar, de modo geral, a diferença entre opiniões contrárias relativas ao mesmo tema, o que contribuiu para desenvolver a habilidade de “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (D21, Tópico III). As dificuldades foram sanadas no percurso pelas orientações da professora, que foram pertinentes para auxiliar os alunos durante a execução das tarefas.

Para finalizar a oficina, realizamos a atividade 4, “Esse *memes* traz um fato, expõe uma opinião ou aproxima-se de um discurso de ódio?”, em 30 de outubro de 2019, com a participação de 19 alunos, e duração de 1h/aula, cujos objetivos específicos foram: promover a leitura crítica e reflexiva através de *memes*, observando se sua produção revela um fato, uma opinião ou aproxima-se de um discurso de ódio, por fomentar a discriminação; e refletir sobre racismo, machismo e homofobia propagados por certos *memes* na internet, de modo que se crie a consciência para acabar com o compartilhamento desse tipo de conteúdo.

Escolhemos, portanto, encerrar as atividades desta oficina com a leitura e a análise de *memes*, tendo em vista que nossa pesquisa gira em torno desse gênero textual/discursivo, levado para a sala de aula com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva; além de despertar o interesse dos alunos, buscando seu envolvimento na realização das atividades.

Organizamos a turma em semicírculo e explicamos que a atividade do dia consistiria em ler *memes*, analisando quais trazem fatos que realmente acontecem, quais demonstram uma mera opinião sobre algum fato ou assunto, e quais poderiam ser melhor enquadrados como discurso de ódio, tendo em vista que ajudam a fomentar a discriminação contra certos grupos de pessoas. Dividimos a turma, então, em 8 duplas e 1 trio, e distribuímos os seguintes *memes* para que eles realizassem a leitura e definissem se os textos traziam fatos, opiniões ou se aproximavam do discurso de ódio:

Memes que trazem fatos:

FIGURA 44 – Meme “Não deixei o celular carregando”



Fonte: <https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2018/06/16/divirta-se-com-uma-variedade-de-memes-engracados.htm?mode=list&foto=6>. Acesso em: 29 out. 2019.

FIGURA 45 – Meme “A pessoa finalmente responde”



Fonte: <https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2018/06/16/divirta-se-com-uma-variedade-de-memes-engracados.htm?mode=list&foto=6>. Acesso em: 29 out. 2019.

FIGURA 46 – Meme “Como eu tô nessa manhã”



Fonte: <https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2018/06/16/divirta-se-com-uma-variedade-de-memes-engracados.htm?mode=list&foto=6>. Acesso em: 29 out. 2019.

Memes que expõem uma opinião:

FIGURA 47 – Meme “Odeio quem fala ‘tô chegando’”



Fonte: <https://www.amplino.org/14-memes-engracados-do-whatsapp-2019/>. Acesso em: 29 out. 2019.

FIGURA 48 – Meme “Adoro o som do silêncio”



Fonte: <https://www.zinecultural.com/blog/memes-engracados-para-whatsapp>. Acesso em: 29 out. 2019.

FIGURA 49 – Meme “Voz em nossa cabeça”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/605593481126224284/>. Acesso em: 30 out. 2019.

Memes que se aproximam de ou proferem discurso de ódio:

FIGURA 50 – Meme “Miserável pedindo DNA”



Fonte: <https://www.amplino.org/14-memes-engracados-do-whatsapp-2019/>. Acesso em: 29 out. 2019.

FIGURA 51 – Meme “Homem caindo do cavalo”



Fonte: <https://m.imagemwhats.com.br/89-memes-brasileiros-memes-memes-engracados-colecao-5580/>. Acesso em: 29 out. 2019.

FIGURA 52 – Meme “É tudo bixaaaa”



Fonte: <https://www.pinterest.co.kr/pin/790311434584861097/?autologin=true>. Acesso em: 29 out. 2019.

Alguns alunos sentiram dificuldade para realizar a tarefa, questionando o que seria considerado fato, e a professora orientou explicando que, por exemplo, independente da opinião dos alunos sobre a aula, eles gostando ou não, ela acontecer trata-se de um fato. As orientações serviram para que os alunos pudessem concluir a atividade.

Após a conclusão entre eles, partimos para a socialização das respostas, que se deram na ordem em que os *memes* foram apresentados anteriormente, funcionando do seguinte modo: os alunos realizavam a leitura dos *memes*, mostrando-os ao restante da turma, e identificavam se se enquadravam melhor como fato, opinião ou discurso de ódio, explicando o porquê. Às vezes se fazia necessário reforçar aos demais alunos o que a imagem mostrava, quando pequena, ou reler a legenda, quando não se entendia o que ela dizia.

Os alunos que analisaram o *meme* do celular que não carregou disseram acertadamente se tratar de um fato, pois “realmente acontece”; do mesmo modo que os alunos que ficaram com o *meme* da pessoa que finalmente responde. Nesse *meme*, a professora esclareceu a referência da imagem, que traz Dory, personagem famosa da animação Procurando Nemo, da Disney/Pixar, quase fechando os olhos, e arregalando-

os depois. O grupo do *meme* “como eu tô nessa manhã”, contando com o auxílio de outras pessoas, disseram tratar-se de um fato, pois “acontece na vida real”. Nesse *meme*, precisamos passar pela sala mostrando a imagem, que estava muito pequena. É importante notar que a maioria dos alunos se identificou com os *memes* que traziam fatos, achando graça das situações mostradas.

O grupo do *meme* “odeio quem diz ‘tô chegando’”, identificou-o como se tratando de um fato, e não de uma opinião, tendo em vista que “acontece sempre, eu mesma falo isso direto, pois realmente odeio quem faz isso”, respondeu uma aluna, reportando-se a uma colega de sala, como se estivesse dando um recado. O *meme* do som do silêncio foi corretamente identificado como uma opinião, tendo em vista que, segundo uma aluna da turma, fora do grupo responsável pelo *meme*, mas que quis colaborar, “nem todo mundo gosta de silêncio, eu mesma prefiro barulho”. Já o *meme* da voz na cabeça foi identificado como fato, porque “muitas vezes falamos pela mente”, segundo o grupo.

O *meme* do miserável pedindo D.N.A. foi identificado como fato pelo grupo, que justificou sua posição do seguinte modo: “está acontecendo, ele está pedindo o D.N.A.”. Quem ficou com o *meme* do homem que cai do cavalo por causa da “vaca”, identificou-o com o discurso de ódio, porque “fala da mulher desse jeito, vaca”. Por fim, o grupo que ficou com o *meme* do K-Pop, contextualizado pela professora como estilo de música de alguns grupos coreanos que cantam Pop, e que é muitas vezes referenciado como Gay-Pop, afirmou tratar-se de discurso de ódio, porque “traz a palavra bicha como ofensa”, revelando “preconceito contra gay e contra K-Pop”. Mais uma vez, a alusão a elementos externos da realidade, isto é, a intertextualidade, mostrando-se como característica necessária à produção dos sentidos nos *memes*, segundo Calixto (2017).

Após essa socialização, realizamos nossas considerações, explicando para os alunos que os três primeiros *memes*, cuja leitura foi retomada, trazem fatos, porque se referem a coisas que acontecem realmente, independente da opinião das pessoas, se gostam ou deixam de gostar; ou seja, quem produziu os *memes* e quem se identifica com eles realmente se sentem como mostra a imagem, desesperados, quando o celular não carrega à noite; reagem igualmente como mostrado no *meme*, despertando mesmo com muito sono, quando a pessoa esperada responde; e de fato ficam semelhantes à menina jogada ao pé da escada, muito cansada, pela manhã.

Já os três *memes* seguintes, cuja leitura também foi retomada, revelam opiniões, porque mostram o posicionamento de alguém sobre algum fato ou assunto, de modo que, quem produziu o *meme* do “odeio quem diz ‘tô chegando’”, ou se identifica com ele, odeia alguém que diz ‘tô chegando’, quando nem saiu de casa ainda. Porém, para outras pessoas, isso pode ser considerado normal, outras pessoas podem não se importar ou se incomodar com isso; para quem produziu o *meme* do som do silêncio ou se identifica com ele, o silêncio é algo bom, adorado, sendo que outras pessoas podem não gostar, como os próprios alunos frisaram; e, para quem produziu ou se identifica com o *meme* da voz na cabeça, é estranho ter uma voz em nossa mente. Contudo, outras pessoas podem não achar, não compartilhar dessa mesma opinião. Assim, reforçamos que a opinião é um posicionamento diante de um fato ou assunto.

Para finalizar, explicamos que os três últimos *memes*, lembrados pela professora, assemelhavam-se mais a discursos de ódio, tendo em vista que ajudam a fomentar a discriminação, como o *meme* do miserável pedindo D.N.A., que “zomba” de traços relacionados ao negro, o qual novamente vira piada e é considerado feio, configurando-se, portanto, o racismo.

Ainda, o *meme* do homem que cai do cavalo por causa da “vaca”, que traz a personagem Chiquinha, do seriado de humor Chaves, mostra-se machista por comparar a mulher a uma vaca, geralmente aquela que foge aos padrões de comportamento impostos a ela pelo machismo, ou seja, é machista, pois reforça o discurso de que a mulher deve “andar na linha”, comportar-se como “santa”, mas o homem pode “sair pegando geral”. Alguns meninos da sala afirmaram não reconhecer esse discurso entre os meninos, tratando-se de uma fala rara entre eles, mas muito mais comum entre as próprias meninas, o que foi problematizado pela professora, esclarecendo que as mulheres acabam reproduzindo o machismo que aprendem social e culturalmente. Ainda por cima, o *meme* coloca a mulher, a “vaca”, como a culpada pela “desgraça” do homem, por ele “cair do cavalo”.

Por fim, o *meme* do K-Pop é claramente homofóbico, porque usa a palavra “bicha”, escrita com X, como xingamento, de acordo com o que afirmaram os próprios alunos, como se fosse algo ruim, o que é muito reproduzido em nosso dia a dia, por nós mesmos. Refletimos sobre como deve ser problemática a vida dessas pessoas, que saem de casa sabendo que serão julgadas e discriminadas apenas pelo fato de serem como

são. Alguns alunos acrescentaram que homossexuais são espancados e mortos também, a pior das consequências da homofobia.

Finalizamos as discussões pedindo para que os alunos tivessem cuidado com o que compartilham nas redes sociais, para não ajudarem a disseminar preconceitos, pois o Brasil é um país extremamente racista, machista e homofóbico, então devemos nos policiar para não contribuir com isso, seja dentro de casa, na rua, na escola, etc.

A maioria dos alunos envolveu-se nas discussões, mostrando-se interessada nos assuntos problematizados, o racismo, o machismo e a homofobia, e preocupando-se com as temáticas. Avaliamos, portanto, que essa última atividade serviu para consolidar as habilidades desenvolvidas ao longo da oficina, como discernir entre fato e opinião, além de refletir sobre posicionamentos preconceituosos. Ainda, conseguimos utilizar os *memes* para promover uma leitura crítica e reflexiva, de modo que pudéssemos refletir sobre o racismo, o machismo e a homofobia propagados por alguns desses textos, para tentar combater o compartilhamento desse tipo de conteúdo.

3.6 Oficina 5 – Analisando recursos expressivos da escrita

A quinta e última oficina, realizada em 04 de novembro de 2019, com a participação de 17 alunos, e duração de 2h/aulas, apresentou como objetivo geral: desenvolver as habilidades de “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D17, Tópico V) e “reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos” (D19, Tópico V); e como objetivos específicos: realizar a leitura de *memes* e poema; e expandir a leitura dos textos contemporâneos realizada pelos alunos e seu repertório cultural.

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que escolhemos trabalhar os efeitos de sentido decorrentes da utilização de recursos expressivos em *memes* e em um poema, tendo em vista que os primeiros são nossos principais objetos de estudo, como já explicado anteriormente, que foram utilizados para atrair a atenção do aluno e expandir as leituras realizadas a partir desses textos contemporâneos, que, segundo Calixto (2017), muitas vezes não são vistos de forma crítica. Ainda, observando os preceitos de Rojo (2012a), propomo-nos a alargar o repertório cultural do aluno, associando aos *memes* outros textos, como, no caso da presente oficina, o poema, contribuindo com o

desenvolvimento dos multiletramentos, ao ampliar as leituras já realizadas, e ao trazer outras possibilidades de leitura.

Feitos os esclarecimentos, partimos agora para a descrição das últimas atividades.

Antes de iniciarmos os trabalhos, agradecemos aos alunos pela participação, explicando que realizaríamos a última oficina naquele momento, e que, posteriormente, finalizaríamos as atividades do projeto com a realização de uma roda de conversa, quando os alunos avaliariam a pertinência das oficinas para a obtenção dos objetivos, e com a aplicação de uma atividade final para averiguar os resultados obtidos após tudo o que foi trabalhado.

Dispomos os alunos em semicírculo e escrevemos no quadro o poema completo que seria trabalhado mais adiante. Explicamos que, nesta oficina, analisaríamos como alguns recursos da língua escrita, como a pontuação, o tamanho e a cor da letra, bem como os recursos ortográficos e morfossintáticos, como escolha, repetição ou disposição das palavras no texto, ajudam a construir sentidos. Acrescentamos que, para isso, recorreríamos à leitura de *memes* que já foram vistos anteriormente, mas sob outros aspectos, de *memes* que ainda não tinham sido vistos em sala, e de um poema.

A atividade prosseguiu da seguinte forma: mostrávamos os *memes* para a turma, um a um, destacando os que já haviam sido vistos anteriormente, mas explicando que analisaríamos outros aspectos a eles relacionados, frisando o que mostrava a imagem e realizando a leitura da legenda, seguida de alguns questionamentos, relacionados aos descritores 17 e 19 da matriz de referência da Prova Brasil para os 9º anos do Ensino Fundamental, ou seja, “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D17, Tópico V) e “reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos” (D19, Tópico V).

Os quatro primeiros *memes* foram lidos e analisados de acordo com o D17, “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, por isso os questionamentos giraram em torno da utilização da pontuação, tamanho das palavras, etc.

O primeiro *meme* lido, já referido como FIG. 3, fora trabalhado na roda de conversa inicial, de sondagem. Vejamos:



Fonte: <http://estilingada.com/meme-e-hora-de-rir/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Após a leitura oral e coletiva, seguimos com os seguintes questionamentos: “Para que serve o travessão no início da primeira legenda?”, ao que alguns responderam: “É para indicar a fala da personagem”; “E por que será que não há mais travessão na segunda legenda?”, ao que apresentaram dificuldade para responder, chegando a afirmar que seria para marcar a diferença das falas, pois a segunda legenda pertenceria a outra pessoa, que não a primeira. Orientamos questionando quem estava falando a primeira legenda, e quem falava a segunda. Assim, eles perceberam que se tratava da mesma pessoa, o menino na imagem. Prosseguimos: “Se é a mesma pessoa, será que a segunda legenda precisa do travessão para marcar novamente a fala dele?”. Dessa forma, conseguiram concluir que não, e continuamos com os questionamentos.

Perguntamos, ainda sobre o primeiro *meme*, por que razão a última legenda encontrava-se em caixa alta, ou seja, com todas as letras maiúsculas, e em tamanho maior, ao que alguns responderam que era “para mostrar o menino desesperado, gritando, explicando melhor o que já havia dito”, “para chamar atenção”.

Concordamos com as observações dos alunos e analisamos que o travessão, como eles bem destacaram, marca a fala da pessoa que produziu o *meme*, e que ele não aparece na segunda legenda, tendo em vista que já apareceu na primeira, marcando essa fala. Além disso, a segunda legenda precisou ser destacada da primeira, por isso também se apresenta em caixa alta e maior, expressando o grito do menino que está fugindo da mãe, a qual, provavelmente, quer repreendê-lo pelo que foi dito na primeira legenda.

O segundo *meme* lido, já referido como FIG. 28, encontra-se logo a seguir, e também fora trabalhado anteriormente nas oficinas:



Fonte: <http://www.naoentreaki.com.br/2338461-preto.htm>. Acesso em: 25 set. 2019.

Após a leitura, orientamos as reflexões, pedindo para que os alunos observassem que a frase “Porque é racismo”, apresentando a palavra “porque” abreviada de acordo com o uso que se faz na internet, ou seja, “PQ”, estava em maior tamanho que o resto da legenda. Questionamos qual seria a razão, se haveria algum significado, ao que responderam que era para “reforçar o que estava sendo dito”, “destacar o nome ‘racismo’”, “destacar a frase”.

Concordamos e acrescentamos que a frase “Porque é racismo” encontra-se maior para destacar o motivo de não se poder fazer *meme* de preto, e esse motivo é colocado em tom de deboche, visto que a imagem traz Seu Madruga, personagem do seriado Chaves, com expressão facial e corporal que demonstra “nojo”, como se estivesse debochando de algo, reforçando que a pessoa que produziu o *meme* não vê problema em fazer *meme* racista, mas nas pessoas reclamarem do racismo, como se fosse algo que deveria ser normalizado.

O terceiro *meme*, já referido como FIG. 13, também já havia sido visto em sala, durante a realização das oficinas, e encontra-se reproduzido novamente a seguir:



Fonte: <https://www.facebook.com/mblivre/photos/a.204296283027856/640660572724756/?type=1&theater>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Após a leitura, questionamos aos alunos se o *meme* estaria elogiando ou criticando negativamente atitudes do ex-presidente Lula, e identificaram que estava criticando negativamente. Com isso, perguntamos por que razão o valor da previdência privada de Lula, segundo o *meme*, está mostrado em amarelo, sem seguir a cor branca do restante da frase. Responderam que seria “para destacar”. Insatisfeita com a resposta, a professora seguiu orientando as reflexões, perguntando “para destacar o quê?”, ao que alguns alunos responderam “para reforçar o valor da previdência dele”. Continuamos: “que é um valor muito alto ou pouco?”. Identificaram que seria um valor muito alto, e deu-se uma reação acalorada entre eles, que discutiam sobre Lula.

Retomamos a análise do *meme* em questão lembrando que ele fora produzido por e retirado da página do Movimento Brasil Livre (MBL), conhecido por seu posicionamento anti-Lula, anti-PT, então, obviamente, o valor da previdência privada de Lula está em amarelo para ser destacado, reforçando essa posição política, essa crítica negativa, ao mostrar para os leitores que o dinheiro não é pouco, que, pelo contrário, o valor é muito alto.

O quarto *meme* analisado, já referido como FIG. 20, também fora trabalhado nas oficinas anteriormente, e encontra-se a seguir:



Fonte: <https://twitter.com/henriolliveira/status/931887913557741570>. Acesso em: 16 set. 2019.

Realizamos a leitura e perguntamos se os alunos já tinham observado que a legenda do *meme* da senhora não apresenta nenhum sinal de pontuação, não tem vírgula nenhuma, por exemplo, ao que já se anteciparam e disseram tratar-se de “uma pessoa

que não estudou”, ou porque “a fala é rápida, ela fala rápido”. Problematicamos a primeira opção e concordamos com a segunda observação, mas seguimos com a reflexão sobre o *memes*.

Explicamos que, pelas normas da gramática dita culta, padrão, o mais adequado seria separar os vocativos, termos pelos quais nos dirigimos aos interlocutores, por vírgula. Por exemplo, quando os professores querem chamar a atenção dos alunos e dizem “gente, presta atenção”, utilizando o vocativo “gente” para tal. Assim, o mais adequado seria que a legenda fosse “Senhora, não atrevesse a rua, por favor, senhora”. Nesse momento, realizamos a leitura apontando o local onde as vírgulas deveriam se encontrar, depois, lemos com as pausas necessárias, que deveriam ser representadas pelas vírgulas na escrita.

Prosseguimos, então, com o questionamento: “por que será que quem produziu o *memes* optou por não colocar as vírgulas, deixando a legenda praticamente sem pausas?”, ao que afirmaram que seria porque “ela, a entrevistadora, falou muito rápido, ‘tá’ mostrando isso”. Consideramos a leitura interessante, e concluímos que a falta de pontuação também serve para construir significado, pois, nesse caso, podemos interpretar que ela demonstra a rapidez com que se faz o pedido da legenda, para que não se atrevesse a rua, simulando, por meio da escrita, a situação em que a entrevistada corre, e a entrevistadora corre atrás dela.

Os próximos *memes* foram analisados tomando por base o descritor 19, “reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos”, por isso, os questionamentos giram em torno da observação da ortografia das palavras, de sua disposição no texto, dentre outros. Vejamos o quinto *memes* lido, já referido como FIG. 52, o qual fora trabalhado na oficina anterior:



Fonte: <https://www.pinterest.co.kr/pin/790311434584861097/?autologin=true>. Acesso em: 29 out. 2019.

Realizamos sua leitura e fizemos a seguinte pergunta: “Por que a repetição da vogal ‘a’ no fim da palavra ‘bixa’”? Alguns alunos afirmaram que essa repetição servia para “reforçar que os cantores do K-Pop são muito ‘bichas’, xingando eles”; “para debochar dessas pessoas”; “para representar a fala dela [da pessoa na imagem], porque ela falou ‘bichaaaaaaa’”. Concordamos e analisamos que a ortografia da palavra, escrita com esse alongamento da vogal, está representando o grito dado pela pessoa na imagem, reforçando o xingamento homofóbico, pois discrimina os homossexuais por eles serem quem são.

Neste momento, uma aluna fez uma reflexão bastante interessante, e que achamos pertinente para as discussões que estavam sendo travadas com o projeto, questionando o porquê de não se fazerem muitas caminhadas ou palestras sobre racismo, homofobia, mas se preocuparem com a prevenção do suicídio, sendo que, muitas vezes, racismo e homofobia podem se configurar como causas do suicídio, tendo em vista que suas vítimas podem se tornar mais vulneráveis a desenvolver depressão, problemas psicológicos, etc. Ela ainda sugeriu que houvesse a organização de uma palestra na escola para debater esses assuntos de forma mais profunda. Avaliamos como bastante positivo o questionamento, a sugestão e o envolvimento da aluna.

O sexto *mem*e analisado era novidade na sala, e segue-o:

FIGURA 53 – *Meme* “Essa é a melhor fase da tua vida”

"Aproveita! Essa é a melhor fase da tua vida"

- ESSA É A MELHOR???



Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/aproveita-essa-e-a-melhor-fase-da-tua-vida-essa-e-a-melhor/671562>. Acesso em: 03 nov. 2019.

Apesar de haver a utilização de bastantes recursos de pontuação ou de notações da escrita, como a última frase em caixa alta, optamos por não levá-los em consideração durante a análise desse *meme*, tendo em vista que dizem respeito ao descritor 17, “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, e não ao 19, que estava sendo observado no momento. Assim, apenas fizemos menção a eles durante a análise.

Realizamos a leitura do *meme*, com o qual a maioria dos alunos se identificou, e seguimos interagindo com eles, perguntando se já haviam escutado o que afirma a legenda, “Aproveita! Essa é a melhor fase da tua vida”, de alguém, o que foi respondido de forma afirmativa. Perguntamos a qual fase os adultos se referem quando falam isso para eles, os quais disseram: “adolescência”, “não ser casado”, “não ter responsabilidade”.

Então, seguimos perguntando com qual fase os adultos que dizem isso estão comparando a da adolescência, que, segundo eles, é a melhor. Qual seria a pior? Eis as respostas: “a vida adulta”, “casar, ter filho”, “ter responsabilidade”, “ter que responder por si próprio, dar conta da sua própria vida”.

Fechamos os questionamentos afirmando que a imagem representa o jovem que, supostamente, estaria na melhor fase da vida, segundo os adultos, mas, espantado com a afirmação de que está na melhor fase da vida, ele questiona: “Essa é a melhor?”, repetindo a palavra “essa”, a qual aparece na fala do adulto, referindo-se à vida do jovem.

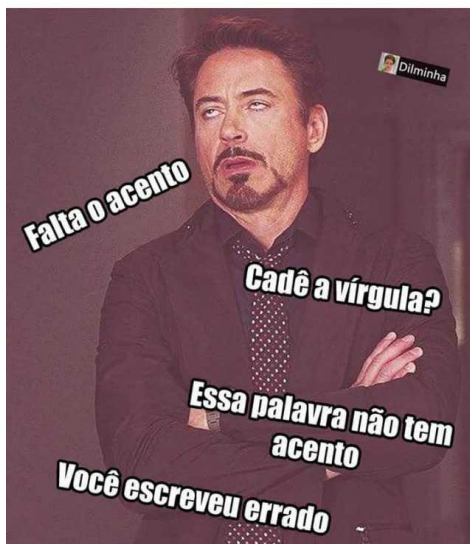
Após essa observação, questionamos a que fase o jovem se referia, ao repetir a palavra “essa”, e alguns alunos disseram se tratar de uma fase em que “não sai, não se diverte”, “não pode beber”. Para resumir, perguntamos se o jovem acha que vive a melhor fase da vida, ao que disseram que “não, pois é a mais triste”.

Finalizando as discussões sobre esse *meme*, analisamos que os pronomes demonstrativos, os quais apontam as coisas no espaço, no tempo e no texto, como “esse”, “aquele”, e que se apresentam repetidos no *meme*, “essa” X “essa”, servem para marcar a diferença do ponto de vista de quem fala: para o adulto, o jovem vive a melhor fase em comparação com a vida dele; já para o jovem, sua vida é ruim, ter que ir para a escola, estudar, o que é evidenciado pela imagem do garoto em desespero, pelos três pontos de interrogação e pelo uso da caixa alta em sua fala (“Essa é a melhor???”).

O sétimo *meme* lido, representado a seguir, também não fora analisado antes:

FIGURA 54 – Meme “Amigo que corrige”

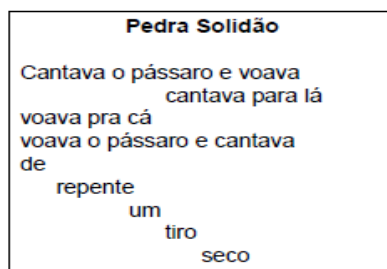
Todos nós temos um amigo/a que
sempre nos corrige



Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/todos-nos-temos-um-amigoa-que-sempre-nos-corrige-dilminha-cade-a-virgula-essa-palavra-nao-tem-acento-voce-escreveu-errado/194041>. Acesso em: 03 nov. 2019.

Realizamos a leitura coletiva e oral e perguntamos aos alunos por que, na percepção deles, as frases encontram-se dispostas em diversas posições, aleatoriamente na imagem, instigando-os a pensar se isso representaria alguma coisa, se teria algum sentido. Responderam que representava muitos erros, “porque a pessoa erra muito”, ou que representaria a correção do(a) amigo(a), pois “é como o amigo diz”. Concordamos e analisamos que a disposição das frases, que vem de todas as direções, demonstra o bombardeio de correções recebidas, que são muitas e que vêm de todos os lados.

Por último, fizemos a leitura e análise do poema “Pedra solidão”, de Libério Neves, o qual se encontrava escrito no quadro e está reproduzido a seguir:



Fonte: NEVES, Libério. **Pedra solidão**. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965.

Explicamos que esse poema já apareceu em outra atividade realizada em sala por eles, o questionário objetivo de sondagem, e realizamos sua leitura, acompanhando com a mão a disposição das palavras, para demonstrar os movimentos do pássaro, insinuados pelo autor. Após a leitura, pedimos que os alunos prestassem atenção à disposição das frases e das palavras, apontando com o dedo onde começavam os versos, estando o primeiro mais próximo à margem, depois, mais afastado, ao meio da página, depois voltava a aproximar-se da margem. Mostrando também as palavras finais, soltas em cada linha.

Perguntamos, então, por que será que as palavras, as frases, estavam dispostas daquele modo; se, na concepção deles, significaria ou representaria alguma coisa. Alguns responderam que as palavras finais representariam “a morte, que ele morreu”, e que a disposição dos versos, ora mais próximos à margem, ora mais distantes, representaria um movimento de “zig-zag”, “ele para lá e para cá”, “feliz, voando”. Perguntamos, para orientar as reflexões, sobre o que o texto falava, e disseram que era sobre “um pássaro que cantava feliz, voando, mas foi atingido por um tiro”.

Finalizamos a análise afirmando que a disposição das primeiras frases, indicando um movimento de vai e volta, representa o voo do pássaro; já a das últimas palavras sugere a queda do mesmo, quando foi acertado pelo tiro. Para encerrar, e mostrar a relação título-tema, perguntamos o que teria acertado o pássaro, do que seria o tiro, ao que a maioria respondeu ser tiro de “espingarda”, “12”, e apenas um aluno conseguiu identificar que teria sido uma pedra, justamente por conta do título do poema, “pedra solidão”. Salientamos, assim, a importância de se considerar o título dos textos para realizar sua leitura, e finalizamos agradecendo novamente a participação de todos.

Avaliamos como positiva a realização dessa última oficina, tendo em vista que a maioria dos alunos se envolveu nas atividades, participando, prestando atenção e contribuindo com as respostas e as colocações, as quais demonstram que foram pertinentes para contribuir com o desenvolvimento das habilidades de “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D17, Tópico V) e “reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos” (D19, Tópico V).

Além disso, conseguimos proporcionar a leitura de *memes* e de um poema, expandindo a leitura realizada pelos alunos dos textos contemporâneos aos quais suas leituras estão voltadas, de forma que se pudesse realizar uma leitura mais crítica desses

textos, necessidade apontada por Calixto (2017), e um dos nossos objetivos com a realização do projeto, bem como ampliando seu repertório cultural, por meio da realização da leitura de outros textos, mais atrelados ao contexto escolar, como poema. Assim, proporcionamos o desenvolvimento dos multiletramentos requeridos por meio da leitura de textos contemporâneos, como o *meme*, além de associar as leituras do aluno com as leituras da escola, preceitos apontados por Rojo (2012a).

Após o desenvolvimento das oficinas, realizamos uma roda de conversa final e aplicamos uma atividade final de averiguação, as quais se encontram descritas a seguir.

3.7 Encerramento das atividades e análise dos resultados

Por fim, chegamos à etapa final das atividades, que diz respeito à realização de uma roda de conversa final e uma atividade final de averiguação, as quais serviram para avaliar os avanços alcançados com o desenvolvimento da proposta, e cujos dados são descritos e analisados nos tópicos seguintes.

3.7.1 Roda de conversa final

Ocorrida em 05 de novembro de 2019, com duração de 1h/aula, a roda de conversa final serviu para que os alunos pudessem avaliar a pertinência das atividades que ocorreram durante o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Organizamos os alunos em semicírculo, para explicar que iniciáramos uma roda de conversa final, de modo que relembrássemos e avaliássemos coletivamente as atividades desenvolvidas durante o projeto. Relembramos que o início do projeto deu-se com a realização de uma roda de conversa, na qual lemos alguns *memes*, depois, eles responderam a um questionário objetivo e uma atividade aberta de sondagem, para verificar quais habilidades de leitura, de acordo com os descritores da Prova Brasil, precisariam ser trabalhadas nas oficinas.

Assim, ressaltamos que, a partir daí, as oficinas foram planejadas conforme as necessidades apresentadas por eles. Passamos, então, a retomar o que havia sido feito em cada oficina. Relembramos que, na Oficina 1, vimos o conceito de texto e gênero, diferenciando o texto verbal do texto não-verbal, e entendendo o conceito de texto multimodal. Perguntamos a eles o que seria cada um deles, e afirmaram que o texto

verbal tratava-se de “letra, texto, verbo”, ao que acrescentamos que o texto verbal refere-se à palavra, falada ou escrita. Já sobre o texto não-verbal, afirmaram ser aquele que “não tem palavra”, “são imagens, gestos”. Concordamos e acrescentamos que o texto não-verbal configura-se quando nos comunicamos por outros meios, outras linguagens, diferentes da palavra falada ou escrita.

Sobre o texto multimodal, os alunos não souberam responder inicialmente, apenas depois da orientação dada, que foi a seguinte: “Se o texto verbal diz respeito à palavra falada ou escrita, o texto não-verbal, a outras linguagens diferentes da palavra, como gestos, imagens, etc., o que seria um texto multimodal, o qual não é nem apenas verbal, nem apenas não-verbal?”. Com esse questionamento, conseguiram chegar à conclusão de que o texto multimodal seria um texto “misturado”, ao que concordamos e demos como exemplo os *memes*, que misturam várias linguagens.

Ainda, relembramos que, também na Oficina 1, foi visto o conceito de gênero textual/discursivo, pois todo texto, seja verbal, não-verbal ou multimodal, pertence a um gênero, apresentando características formais, como composição, estilo e conteúdo (por exemplo, um *meme* é geralmente composto por imagem e legenda, a qual segue um estilo normalmente mais informal, despreocupado com regras da gramática normativa, e cujo conteúdo varia muito, mas gira mais em torno de situações cotidianas com as quais nos identificamos), e aspectos discursivos, como quem produziu, com qual finalidade, etc (por exemplo, o *meme* do Lula, lido na última oficina, que foi produzido pelo MBL, Movimento Brasil Livre, página do *Facebook* que critica negativamente Lula e o PT, Partido dos Trabalhadores, obviamente deixa transparecer o posicionamento político da página, a qual, ao produzir conteúdo sobre política, assim o faz para demonstrar naturalmente esse posicionamento), que não se dão separadamente, pois um ocorre em função do outro.

Ressaltamos que, na Oficina 2, por sua vez, lemos vários textos, pertencentes a diversos gêneros, como notícias, *memes*, charges, trecho de romance, conto, para identificar qual seria o assunto trabalhado nesses textos e a finalidade deles, ou seja, para que foram produzidos. Assim, vimos que um *meme*, por exemplo, pode trazer um assunto, como a fala da Taís Araújo sobre o racismo que acontece no Brasil, citando o filho como exemplo, para debochar dessa fala, o que mostra um posicionamento de quem produziu o *meme*, pois, para ele, racismo é algo com que se pode brincar, fazer piada.

Relembramos que, na Oficina 3, lemos e reelaboramos *memes* para observar a junção do verbal (palavras) com o não-verbal (imagens, etc), e analisar como essa junção pode revelar, implicitamente, ou seja, sem ser dito com palavras claramente, discriminação e preconceito, como o *meme* do negro, extremamente racista, porque mostra o negro como piada, de acordo com o que discutimos, colocando-o como “o feio”, “o burro”, dentre outros pensamentos originários à época da escravidão, na qual os negros eram vistos como bichos.

Trouxemos à memória a Oficina 4, em que diferenciamos fato, opinião e discurso de ódio, observando que este último é diferente da opinião, pois é ofensivo e discriminatório, por isso posicionamentos preconceituosos também foram colocados nessa categoria, por fomentarem a discriminação; já a opinião é diferente do fato, tendo em vista que o fato acontece realmente, independente da opinião das pessoas. Assim, um negro não passar numa entrevista de emprego por causa do racismo institucional que permeia o mercado de trabalho⁴⁷ é fato, por exemplo; já eu achar que a pessoa que não conseguiu emprego por causa do racismo que sofreu não pode reclamar desse fato que aconteceu a ela, é um posicionamento racista, porque estou negando o racismo que ela sofreu, a seriedade da situação, e negar o racismo é ser racista, uma vez que ele existe e acontece.

Por fim, considerar que o cabelo de origem afro realmente é ridículo, e que a pessoa não ter empregado o negro por conta do cabelo foi certo, enquadra-se mais apropriadamente como discurso de ódio, porque está discriminando a pessoa por sua cor, suas origens. Relembramos ainda que, também nesta oficina, analisamos opiniões distintas a respeito do mesmo tema, como cotas raciais, feminicídio e casamento gay, discutindo sobre esses assuntos e observando as diferenças entre opinião favorável e desfavorável em relação a esses temas.

Para finalizar esta parte de retomada das atividades das oficinas, ressaltamos que, na última, a Oficina 5, realizada no dia anterior à roda de conversa, analisamos, com a leitura de *memes* e de um poema, como recursos relacionados à escrita, por exemplo, pontuação, caixa alta, cor e tamanho das letras, e recursos ortográficos ou morfossintáticos, como escolha de palavras, repetição e disposição das mesmas no texto, auxiliam na construção dos significados do texto, assim como pudemos observar

⁴⁷ Discussões sobre o racismo no mercado de trabalho podem ser conferidas mais apropriadamente em: RIBEIRO, Djamil. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

no *meme* do K-Pop, que traz na legenda a palavra “bicha”, escrita com X e com várias letras A ao seu fim, demonstrando o som prolongado da vogal, representando, assim, o grito que a pessoa da imagem está dando, para reforçar o xingamento homofóbico.

Resumindo, reforçamos que as discussões das oficinas giraram em torno de assuntos como racismo, machismo e homofobia, além de termos realizado a leitura crítica e reflexiva, não só de *memes*, como de outros gêneros textuais/discursivos, indo além da decodificação das palavras, pois procuramos observar outros aspectos envolvidos no processamento do texto, como a veiculação de mensagens preconceituosas, o contexto de produção, dentre outros.

Encerrando a roda de conversa, fizemos algumas perguntas aos alunos, a fim de que eles pudessem avaliar a pertinência das atividades para o cumprimento dos objetivos das oficinas. Quando questionados se haviam gostado, de modo geral, das atividades, alguns responderam que acharam “interessante”. Quando questionados por quê, disseram que “foi legal ver *memes* na sala”, e que “foi importante poder refletir sobre os temas que foram discutidos”, ressaltando que seria necessário realizar mais palestras e caminhadas sobre esses temas, racismo, machismo e homofobia. Perguntamos se as atividades serviram para que eles aprendessem alguma coisa, e o quê, e afirmaram que “sim, serviu para prestar mais atenção nas coisas que a gente fala, por exemplo, para não ser preconceituoso”.

Agradecemos a participação dos alunos e analisamos como positiva a realização da roda de conversa para avaliar as atividades das oficinas, de forma que os alunos pudessem expressar sua opinião sobre a pertinência das mesmas. Pelas informações coletadas a partir das respostas dos alunos, acreditamos que a importância maior do projeto deu-se por proporcionar a discussão acerca de temas que precisam ser abordados em sala de aula de um ponto de vista crítico, tendo em vista que o Brasil ainda se configura como um país racista, machista e homofóbico, mesmo a maioria da população sendo negra e mulher, por exemplo.

Trabalhar com racismo, machismo e homofobia dentro da educação pública é urgente para tornar nossos alunos cidadãos preparados para conviver de maneira mais justa e igualitária em uma sociedade, dentro e fora da internet, além de fazer com que essas questões sejam analisadas como estruturantes de nossa sociedade, como é o caso do racismo, por exemplo, de modo que se destaque a necessidade de mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais, enfim.

Após a roda de conversa, elaboramos e aplicamos a atividade final de averiguação, analisada a seguir.

3.7.2 Atividade final de averiguação

A atividade final de averiguação, contendo 08 questões, foi aplicada em 18 de novembro de 2019, durante 2h/aula, com a participação de 20 alunos. Ela foi elaborada a partir da atividade aberta de sondagem, com o intuito de verificarmos se as habilidades, os conceitos e as reflexões trabalhadas nas oficinas foram desenvolvidos adequadamente. Utilizamos, portanto, o mesmo *memé* retirado da página do *Facebook* do Movimento Brasil Livre (MBL), já referido como FIG. 12, o qual nos mostra imagens de deficientes físicos trabalhando como pedreiros, e a modelo Yasmim Stevam, vítima de racismo, ao concorrer a uma vaga de emprego. Na legenda, o produtor do *memé* assume que os deficientes físicos são pessoas que podem reclamar de dificuldades para trabalhar, mas a modelo, não, o que demonstra um posicionamento racista, já que a mesma não fora aceita para trabalhar, devido ao penteado de origem afro que usava, ou seja, fora vítima de racismo. Relembremos:



Fonte: <https://twitter.com/mblivre/status/966676236465528833>. Acesso em: 05 ago. 2019.

A partir desse *memé*, elaboramos questões abertas (2) e objetivas (6), considerando que a Prova Brasil, instrumento importante para avaliar o

desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes, utiliza o mecanismo de ofertar alternativas que devem ser avaliadas e escolhidas de acordo com sua adequação. Também consideramos que, desse modo, os alunos poderiam responder e ser avaliados com maior precisão, tendo em vista que questões discursivas abrem margem a maiores possibilidades de interpretação. Além de tudo, sabemos das dificuldades apresentadas pelos mesmos ao se expressarem, por isso deduzimos que as questões objetivas facilitariam o processo.

Ao aplicarmos a atividade, fizemos novamente a contextualização sobre o *meme*, o qual, naquela situação, fora referido como montagem, tendo em vista que uma questão da atividade pedia para que os alunos identificassem o gênero textual a que pertenciam aquelas fotos com legenda, explicando de onde ele havia sido retirado, e retomando a situação de racismo vivenciada pela modelo Yasmim Stevam, que relatou o ocorrido em uma entrevista à apresentadora Fátima Bernardes, no programa Encontro, denunciando o racismo sofrido e atestando que, antes de ser modelo e abrir um negócio próprio, vivenciava dificuldades para trabalhar, justamente por causa do racismo institucional. Seguimos lendo e explicando questão por questão, para que os alunos respondessem sem maiores dificuldades.

As duas primeiras questões⁴⁸ foram elaboradas para averiguar a adequação da primeira oficina, em que exploramos, principalmente, os conceitos de texto e gênero, observando seus aspectos formais, como composição, estilo e conteúdo (BAKHTIN, 1997), e discursivos. A primeira questionava se o *meme*, referido como montagem, configurava-se ou não como texto, e se, enquanto texto, enquadrava-se na modalidade verbal, não-verbal ou multimodal. Ao analisarmos as respostas, vemos o sucesso no desenvolvimento desses conceitos, uma vez que todos os 20 alunos, ou seja, 100%, alcançaram êxito na questão, marcando a alternativa correta, a qual identificava que se tratava de um texto multimodal, por misturar as linguagens.

Já a segunda questão perguntava sobre o gênero textual a que pertencia a montagem. Dos 20 alunos, 12 marcaram a alternativa correta, identificando que a montagem pertenceria ao gênero *meme*, uma vez que fora divulgada na internet para expor uma posição acerca de um acontecido. Esse número representa 60% de acertos, o que consideramos um resultado positivo, se levarmos em conta os percentuais apresentados na atividade aberta de sondagem, em que 13 alunos de 19, ou seja, cerca

⁴⁸ A atividade final de averiguação encontra-se completa nos Apêndices do trabalho.

de 68,4%, não conseguiram identificar o gênero textual correto antes da realização das oficinas.

A terceira questão focou no assunto e na finalidade do *meme*, sempre referido como montagem na atividade, ao que 10 alunos de 20, isto é, 50%, responderam adequadamente, marcando a alternativa que afirmava que o *meme* trazia como assunto o fato de a modelo Yasmim Stevam ter reclamado de dificuldades para trabalhar por conta de seu cabelo trançado, com a finalidade de mostrar uma opinião. Essa questão foi elaborada com o intuito de verificar o desenvolvimento adequado das habilidades de “identificar o tema de um texto” (D6, Tópico I) e “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D12, Tópico II), trabalhadas durante as atividades da segunda oficina. Pelos resultados, podemos perceber que houve um grande avanço com relação à atividade aberta de sondagem, em que nenhum aluno conseguiu identificar apropriadamente o assunto e a finalidade do *meme*, chegando a apenas repetir o que se apresentava no texto verbal como resposta.

A quarta questão foi elaborada para avaliar se as seguintes habilidades foram desenvolvidas adequadamente: “Inferir uma informação implícita em um texto” (D4, Tópico I) e “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5, Tópico II), ambas trabalhadas na terceira oficina, em que analisamos como a junção do verbal e o não-verbal pode revelar mensagens implícitas; e “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (D14, Tópico I), vista na quarta oficina, onde também diferenciamos a opinião do discurso de ódio e de posicionamentos preconceituosos. Assim, buscamos verificar, ainda, o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, averiguando se os alunos conseguiam identificar a opinião racista que estava sendo disseminada pelo *meme*.

Essa questão, portanto, pedia aos alunos que observassem a junção da legenda com as imagens para analisar se a afirmação apresentada no *meme* configurava-se como fato, mera opinião, discurso de ódio, pois se apresentava ofensivo e discriminatório, ou se revelava implicitamente um posicionamento racista. 14 alunos de um total de 20, ou seja, 70%, conseguiram responder adequadamente a questão, marcando a alternativa correta, e demonstrando o desenvolvimento das habilidades avaliadas, além da leitura crítica e reflexiva, pois identificaram o preconceito assumido no posicionamento apresentado pelo produtor do *meme*. Anteriormente, ao responderem a atividade aberta de sondagem, apenas três alunos conseguiram identificar o racismo revelado pela junção

das imagens com as legendas, e somente dois responderam que a afirmação tratava-se de uma opinião, não de um fato. Foi uma mudança bastante positiva.

As quinta e sexta questões foram elaboradas para averiguar o desenvolvimento da habilidade de “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (D21, Tópico III), também trabalhada na quarta oficina. Assim, configuram-se como questões discursivas, em que, primeiramente, pergunta-se sobre a opinião dos alunos acerca do que é afirmado no *meme*, ou seja, se eles acham que a modelo realmente não tem motivos para reclamar do que aconteceu a ela, pedindo que justifiquem sua resposta. Posteriormente, os alunos são estimulados a comparar a opinião que esboçaram ao posicionamento assumido no *meme*, verificando se são semelhantes ou contrários.

Ao pedir, na questão 5, que os alunos expressassem sua opinião sobre o posicionamento apresentado no *meme*, buscávamos, novamente, ajudá-los a refletir sobre a questão anterior, de número 4, visto que a legenda se trata de uma opinião, não de um fato, além de estimular a criticidade sobre a veiculação de opiniões preconceituosas, incentivando a formulação de uma resposta que fosse contrária ao que é propagado pelo *meme*. De 20 alunos, 1 não respondeu, e 19 afirmaram, de modo geral, que a modelo teria sim motivos para reclamar do que aconteceu a ela, tendo em vista que fora vítima de racismo ao perder o emprego por conta de seu cabelo, como podemos observar na seguinte resposta: “Ela teve motivo pois apartir do momento que ela perdeu a oportunidade de emprego por conta de seu cabelo ela está sofrendo racismo, e racismo é crime então ela teve motivo ‘sim’. (sic)” (Aluna 7).

Desse modo, vemos que 95% dos alunos atingiram os objetivos da questão, expressando uma opinião contrária à que está posta no *meme*, o que demonstra o quanto foi positivo discutir sobre racismo nas oficinas, fazendo com que os alunos percebam-no enquanto uma realidade social preocupante que precisa ser combatida, denunciada, como fora pela modelo, Yasmim. Já a questão 6 foi respondida adequadamente por 16 alunos, isto é, 80%, que conseguiram identificar sua opinião como contrária ao posicionamento assumido pelo produtor do *meme*, provando o desenvolvimento adequado da habilidade de comparar e discernir opiniões diferentes acerca do mesmo fato ou tema.

Finalizando a atividade, as questões de número 7 e 8 foram elaboradas para averiguar o desenvolvimento das seguintes habilidades, respectivamente: “Reconhecer o

efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D17, Tópico V) e “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos” (D19, Tópico V), ambas trabalhadas na quinta oficina. Desse modo, a sétima questionava sobre o motivo para as palavras finais (“Essa não”) apresentarem-se em maior tamanho com relação às demais, ao que apenas 9 alunos de 20, isto é, 45%, conseguiram identificar a alternativa correta, ou seja, a que afirmava ser para destacar o posicionamento assumido no *meme*, frisando que a modelo realmente não poderia reclamar de dificuldades para trabalhar.

Já a oitava questão perguntava acerca da finalidade da repetição dos pronomes demonstrativos “Essas” e “Essa” no início das legendas, ao que somente 10 alunos de 20, isto é, 50%, conseguiram responder corretamente, marcando a alternativa que afirmava ser para comparar as pessoas das imagens, de modo que ficasse claro quais poderiam e qual não poderia reclamar de dificuldades para trabalhar. Infelizmente, vemos, pelos resultados apresentados, que essas duas últimas habilidades, referentes aos descritores de número 17 e 19, não foram tão bem desenvolvidas como as anteriores. Acreditamos que esse fato se deu, principalmente, devido ao curto tempo destinado à realização da quinta oficina, na qual trabalhamos, em apenas 2h/aulas, atividades que exploravam essas habilidades. Naquele momento, julgamos suficiente, mas os resultados insatisfatórios mostram que seria preciso realizar um trabalho mais consistente.

Apesar desse fato, avaliamos que, de modo geral, como mostram os resultados da atividade final de averiguação aqui analisados, as habilidades de leitura trabalhadas durante as oficinas foram adequadamente desenvolvidas pelos alunos, que, além de apresentarem progressos quanto à maioria dos descritores selecionados, à exceção dos de número 17 e 19, como vimos, também apresentaram avanço na diferenciação de conceitos como texto e gênero, de acordo com as respostas das questões 1 e 2, bem como no desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, demonstrada pela identificação do posicionamento racista assumido no *meme*, ao responderem à quarta questão.

Acreditamos, portanto, que a aplicação da proposta de intervenção mostrou-se bastante produtiva, contribuindo não só com o desenvolvimento de habilidades de leitura ou conceitos da linguística, por meio da análise de *memes* e de outros textos, mas principalmente para a construção de uma formação cidadã, através da qual problemas sociais como o racismo possam ser vistos enquanto algo que precisa ser discutido e

combatido constantemente pela sociedade. Para encerrar as atividades junto aos alunos, comentamos sobre seu desempenho na atividade final de averiguação, avaliando-a coletivamente em sala, e realizamos uma exposição dos *memes* reelaborados por eles durante as oficinas, os quais traziam mensagens contra o racismo, em comemoração ao mês da Consciência Negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nas discussões teóricas de nosso trabalho, Gabriel (2013) considera que, diante dos avanços alcançados pelas tecnologias de nossos tempos, que mudam a forma através da qual nos comunicamos e nos conectamos atualmente, os professores precisam ultrapassar a função de professor-conteúdo, tendo em vista que os alunos têm acesso às informações, e tornarem-se o que a autora chama de professor-interface (Ibidem, 2013), ou seja, aquele capaz de adaptar-se às necessidades dos estudantes em tempos de avanços tecnológicos.

Dessa forma, a escola deve ser um espaço que preze pelo desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão crítico que participa de práticas letradas em uma sociedade altamente conectada por meio dos avanços tecnológicos que moldam e modificam a comunicação, a produção de conteúdo e o acesso à informação. Acreditamos, portanto, que entender que nosso aluno se insere nesse contexto é entender a necessidade de tornar o espaço da sala de aula um ambiente em que se proporcione o diálogo entre as práticas de leitura socialmente desvalorizadas e as valorizadas, ou seja, aquelas que estão mais atreladas ao contexto escolar⁴⁹.

Nesse sentido, objetivamos, com o desenvolvimento deste trabalho, a realização de uma proposta de intervenção que se mostrasse atrativa e eficaz para os educandos, partindo de suas práticas cotidianas de leitura, realizadas fora da escola, de modo a envolvê-los em outras práticas de leitura. Buscamos, portanto, primeiramente, ampliar a leitura realizada a partir dos *memes*, de modo que a mesma se desse de forma crítica, necessidade apontada por Calixto (2017), ou seja, observando-se a conjugação de várias linguagens para a comunicação da mensagem; para, posteriormente, relacionar por aproximação temática outras leituras, de outros textos mais atrelados ao contexto escolar, à leitura dos *memes*, observando os preceitos de Rojo (2012a), que nos orienta acerca do trabalho com os multiletramentos, o qual, segundo a autora, deve estar voltado à multiplicidade de linguagens e culturas imbuída nos textos.

Dessa forma, como vimos, partimos da seleção de alguns descritores que compõem a Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano da Prova Brasil, para avaliar quais habilidades de leitura precisariam ser trabalhadas nas oficinas, de modo que o aluno

⁴⁹ Sobre essa discussão, ver: ROJO, Roxane. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

pudesse desenvolver a leitura crítica e reflexiva dos *memes* e de outros textos, ampliando tanto a sua capacidade leitora, quanto seu repertório cultural, atentando, assim, à necessidade de observar os multiletramentos em sala de aula. Após a fase de sondagem, que contou com três atividades: roda de conversa, questionário objetivo e atividade aberta, planejamos 5 oficinas que buscaram proporcionar o desenvolvimento de alguns conceitos, habilidades e reflexões pertinentes à realização de uma leitura mais profunda dos textos.

Pelas análises dos resultados, que foram alcançados, como vimos, através da aplicação de uma atividade final de averiguação, na qual avaliamos a leitura crítica e reflexiva de um *meme* que continha uma opinião racista, por meio de questões abertas e objetivas baseadas nos conceitos, nas habilidades e nas reflexões trabalhadas nas oficinas, percebemos o quão foi positivo o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, tendo em vista que auxiliou os alunos no aprendizado de conceitos como o de texto e de gênero, de habilidades como identificar a finalidade e o tema dos textos, inferir uma informação implícita, distinguir fato de opinião, entre outras, além de proporcionar a consolidação de uma leitura crítica e reflexiva, capaz de ir além do mero significado das palavras, atentando aos preconceitos que podem estar sendo veiculados. Assim, foi possível ao aluno conjugar as diferentes linguagens e os diferentes aspectos envolvidos no texto, formais e discursivos, de modo que se desenvolvessem os multiletramentos necessários às leituras de textos contemporâneos.

Contudo, ainda percebemos alguns aspectos negativos relacionados à realização da proposta de intervenção, como demonstram os resultados referentes às questões que avaliaram o desenvolvimento das habilidades de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D17, Tópico V) ou da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (D19, Tópico V), os quais se revelaram insuficientes. Acreditamos, como já dissemos, que esses resultados estão relacionados, principalmente, à pouca duração da oficina destinada a trabalhar as referidas habilidades.

De toda forma, conseguimos proporcionar, além do desenvolvimento adequado dos conceitos e da maioria das habilidades de leitura trabalhadas durante as oficinas, a reflexão sobre realidades sociais que precisam ser discutidas e combatidas, como o racismo. A integração de todos esses aspectos levou os alunos ao que almejávamos com

a realização da proposta de intervenção: o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, que ultrapassa a mera decodificação das palavras.

Ainda, como desdobramentos, realizamos uma exposição dos *memes* reelaborados pelos alunos em comemoração ao mês da Consciência Negra, e pretendemos organizar, futuramente, uma palestra, por sugestão dos mesmos, que discuta sobre como o racismo, o machismo e a homofobia podem levar ao suicídio, de forma a dar continuidade ao projeto. O envolvimento dos estudantes nas discussões e nas atividades foi o principal aspecto de todo o desenvolvimento da proposta. Sem isso, não alcançaríamos o que alcançamos. E é isso que prova o sucesso do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

AQUINO, M. de F. de S.; CAVALCANTI, M. de O. C. A leitura e a escrita no Ensino Fundamental: da alfabetização aos multiletramentos. In: MACIEL, J. W. G. *et al.* (orgs.). **O professor pesquisador em sala de aula de língua e literatura**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BLACKMORE, Susan. **O poder do meme**. The Skeptic, EUA, 1997, 5 N° 2, 43-49. Disponível em: http://imagomundi.com.br/cultura/meme_blackmore.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Ministério da Educação**. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. **Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a ‘zoeira’ de estudantes nas redes sociais**. 2017. 221f. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/pt-br.php>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad. Geraldo Florsheim. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DESCARTES, René. **Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências**. In: *Obras escolhidas*. Trad. Jacob Guinsburg e Bento

Prado Jr. Notas de Gérard Lebrun. 2. ed. São Paulo: Difel – Difusão Européia do Livro, 1973. (Coleção Clássicos Garnier).

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BARÃO DO ABIAÍ. **Projeto Político Pedagógico**. Alhandra-PB, 2017.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera**. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/48077247/O-que-e-um-meme-na-Internet-ABCiber-2009>. Acesso em: 22 jun. 2018.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet**: uma perspectiva semiótica. 2015. 191f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 12 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. Metáforas Negras. In: _____. (org.). **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Met%C3%A1foras%20do%20Cotidiano.pdf>. Acesso em: 30 mar. de 2020.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b.

_____. (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Rosane Leal da *et al.* **Discurso de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira**. Revista Direito GV, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 445-468, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n2/a04v7n2>. Acesso em: 16 maio 2020.

SILVA, Zenilda Rodrigues. **O gênero meme da internet: dialogismo e semiótica na construção textual**. 2018. 163f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros-MG, 2018. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KRzqJzvKpewJ:www.cch.unimontes.br/profletas/images/DISSERTA%25C3%2587%25C3%2583O_O_G%25C3%258ANERO_MEME_DA_INTERNET_-_DIALOGISMO_E_SEMI%25C3%2593TICA_NA_CONSTRU%25C3%2587%25C3%2583O_TEXTUAL.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 22 jun. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OBJETIVO DE SONDAGEM

GABARITO

- 1 – (A) (B) (C) (D)
 2 – (A) (B) (C) (D)
 3 – (A) (B) (C) (D)
 4 – (A) (B) (C) (D)
 5 – (A) (B) (C) (D)
 6 – (A) (B) (C) (D)
 7 – (A) (B) (C) (D)
 8 – (A) (B) (C) (D)
 9 – (A) (B) (C) (D)
 10 – (A) (B) (C) (D)

Tópico I – Procedimentos de leitura

***D4 – INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA NO TEXTO**

Leia o texto abaixo e responda.



Toca o despertador e meu pai vem me chamar:
 — Levanta, filho, levanta, tá na hora de acordar.
 Uma coisa, no entanto, impede que eu me levante:
 sentado nas minhas costas, há um enorme elefante.
 Ele tem essa mania, todo dia vem aqui.
 Senta em cima de mim, e começa a ler gibi.
 O sono, que estava bom, fica ainda mais pesado.
 Como eu posso levantar
 Com o bichão aí sentado?
 O meu pai não vê o bicho, deve estar ruim de vista.
 Podia me deixar dormindo, enquanto ia ao oculista...
 Espera um pouco, papai...
 Não precisa ser agora.
 daqui a cinco minutos o elefante vai embora!
 Mas meu pai insiste tanto, que eu levanto, carrancudo.
 Vou pra escola, que remédio,
 Com o bicho nas costas e tudo!

1 - O elefante sentado nas costas do menino representa:

- (A) a raiva do pai pela demora do filho de acordar.
 (B) a demora do filho para acordar.
 (C) a chateação do menino pelo elefante estar nas suas costas.
 (D) o sono pesado e a vontade do menino de ficar na cama.

***D6 – IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO**

(CPERB). Leia o texto abaixo.

Trabalho Infantil, uma realidade

Todos os dias, quando passamos pelos centros urbanos, nos deparamos com um triste fato da realidade. Crianças que ao invés de estarem na escola estão trabalhando, muitas vezes para sustentar os próprios pais. São trabalhos enfadonhos e mal remunerados, como vendedores de cocos, picolés, balas e jornais. Também há engraxates e vigias de carros.

Fonte: <http://www.revelacaoonline.uniube.br/a2002/cidade/infantil.html> (ultimo acesso 23/11/2011)

2 - O tema abordado no texto trata do:

- a) trabalho infantil, onde demonstra os riscos que essas crianças são expostas.
- b) trabalho infantil, mostrando os tipos de empregos que são submetidas.
- c) trabalho forçado, que na maioria são crianças.
- d) trabalho forçado, que na minoria são crianças.

***D14 – DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO**

(PROEB). Leia o texto abaixo.

Futilidade pública

Espantei-me ao abrir o jornal [6/10], (...) trouxe uma lição de consumismos, sobre roupas para usar em eventos únicos. É difícil de acreditar que, em meio a tantas mudanças e polêmicas, esse foi considerado o assunto mais importante a ser tratado.

Acho que vale lembrar que vivemos num país onde, apesar de o voto ser obrigatório, as pessoas são muito pouco politizadas. Temos de mudar isso, começando por nós mesmos; os jovens. O papel irrefutável que a mídia tem é evidenciar isso, mostrar o quão importante é o envolvimento na vida pública. – [...]

NOGUEIRA, Lílian. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 out. 2008. Fragmento.

3 - No texto, em relação ao fato de os jovens não se envolverem na vida pública, há uma opinião em:

- A) “Espantei-me ao abrir o jornal...”.
- B) “...sobre roupas para usar em eventos...”.
- C) “...apesar de o voto ser obrigatório...”.
- D) “...as pessoas são muito pouco politizadas.”.

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto***D5 – INTERPRETAR TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO DIVERSO (PROPAGANDAS, QUADRINHOS, FOTOS ETC.)**

Leia o texto para responder a questão abaixo:



<http://paposdejuventude.blogspot.com>

4 - Observando na charge os aspectos da linguagem verbal e não verbal, pode-se afirmar que se trata de uma crítica a pessoas:

- (A) conscientes da gravidade do problema da dengue.
- (B) assustadas com a proliferação do mosquito.
- (C) contrárias às medidas de prevenção contra a dengue.
- (D) zelosas quanto ao aproveitamento da água.

***D12 – IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS**

(AvaliaBH). Leia o texto abaixo.

Fruto do ouro

Foi Quetzalcoat, a serpente com penas, senhora da Lua e dos ventos, deusa da sabedoria, quem presenteou os toltecas com a semente sagrada trazida do Reino dos Filhos do Sol. A bebida amarga extraída dela, o xocolatl, proporcionaria ao homem resistência à fadiga, saúde intestinal, poder e magia. Ganhou tanto valor, que era reservada só aos reis, nobres, sacerdotes e guerreiros. Entre os astecas, virou moeda. Um coelho valia, por exemplo, 3 sementes.

Brasil Almanaque de Cultura Popular, ano 9, julho de 2007, nº 99.

5 - Esse texto foi escrito com a função de:

- A) apresentar uma sinopse de livro.
- B) contar uma história sobre deuses.
- C) dar uma informação mitológica.
- D) fazer propaganda de um produto.

Tópico III – Relação entre textos***D20 – RECONHECER DIFERENTES FORMAS DE TRATAR UMA INFORMAÇÃO NA COMPARAÇÃO DE TEXTOS QUE TRATAM DO MESMO TEMA, EM FUNÇÃO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE FOI PRODUZIDO**

(SADEAM). Leia os textos abaixo.

Texto 1**Vaca Estrela e boi Fubá.****Patativa do Assaré.**

Eu sou filho do Nordeste, não nego meu naturá
Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,
Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
Quando era de tardezinha eu começava a aboiar
Ê ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô ô Boi Fubá.

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/jovens-talentos/448501/>>. Fragmento .

Texto 2**A Triste Partida****Luíz Gonzaga**

...Sem chuva na terra
Descamba Janeiro,
Depois fevereiro
E o mesmo verão
Meu Deus, meu Deus
Entonce o nortista
Pensando consigo
Diz: “isso é castigo
não chove mais não”
Ai, ai, ai, ai
Apela pra Março
Que é o mês preferido
Do santo querido
Sinhô São José...

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/luiz-gonzaga/82378/>>. Fragmento

6 - Esses textos falam sobre:

- A) a vegetação do nordeste.
- B) a seca do nordeste.
- C) o clima do nordeste.
- D) o sertão nordestino.

***D21 – RECONHECER POSIÇÕES DISTINTAS ENTRE DUAS OU MAIS OPINIÕES RELATIVAS AO MESMO FATO OU AO MESMO TEMA**

(Prova Brasil). Leia os textos abaixo:

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeira obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

7 - Com relação ao tema “telenovela”:

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

***D16 – IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS**

(SAERJ). Leia o texto abaixo e responda.



Recreio. São Paulo: Abril, ano 10, n. 479, p. 24, 14 maio 2009.

8 - Esse texto é engraçado porque:

- A) o predador queria pegar o filhote.
- B) o macaco fingiu que era predador.
- C) a mãe enganou o filhote para dar-lhe banho.
- D) o macaco não gostava de tomar banho.

***D18 – RECONHECER O EFEITO DE SENTIDO DECORRENTE DA ESCOLHA DE UMA DETERMINADA PALAVRA OU EXPRESSÃO**

Leia o texto para responder a questão abaixo:



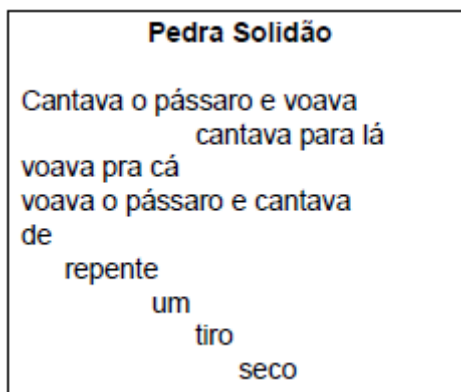
In: O GLOBO. Rio de Janeiro. 22 de fevereiro de 1990

9 - A expressão “sambe mas não dance” significa:

- (A) Divirta-se sem se expor ao perigo.
- (B) Brinque muito no carnaval.
- (C) É perigoso dirigir embriagado.
- (D) É preciso beber para usar fantasia.

***D19 – RECONHECER O EFEITO DE SENTIDO DECORRENTE DA EXPLORAÇÃO DE RECURSOS ORTOGRÁFICOS E/OU MORFOSSINTÁTICOS**

(SPAECE). Leia o texto abaixo.



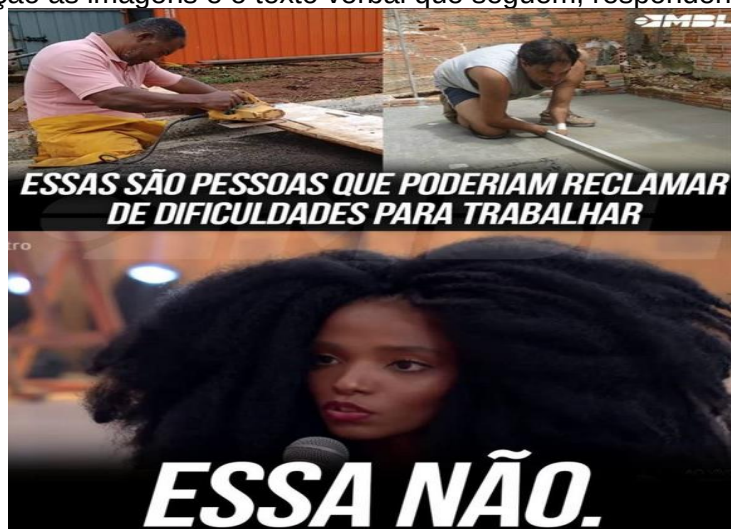
NEVES, Libério. **Pedra solidão**. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965.

10- A disposição das últimas palavras desse texto sugere:

- A) dor.
- B) giro.
- C) queda.
- D) volta.

APÊNDICE B – ATIVIDADE ABERTA DE SONDAÇÃO

Leia com atenção as imagens e o texto verbal que seguem, respondendo às questões:



1) Você identificaria essas imagens com legenda como texto? Se sim, a qual gênero textual você acha que pertenceria? Justifique. _____

2) Você consegue identificar qual o assunto tratado nessas imagens com legenda? E sua finalidade, ou seja, com qual objetivo teriam sido produzidas? _____

3) A moça na imagem é a modelo Yasmim Stevam, que, após uma entrevista no programa *Encontro* da Rede Globo, na qual ela conta que perdeu emprego por conta dos cabelos trançados que usava, sofreu vários ataques nas redes sociais, tornando-se alvo de chacotas. Diante do que foi informado, você acha que a junção das imagens e o texto verbal revelaria algum tipo de preconceito? Se sim, qual e por quê?

4) O texto verbal afirma que a mulher na imagem não está apta a reclamar de dificuldades para trabalhar, quando comparada sua condição física com a de outras pessoas deficientes. Você diria que essa afirmação trata-se de um fato que realmente acontece, ou é apenas uma opinião sobre o assunto? _____

5) Em sua opinião, a mulher realmente não tem motivos para reclamar do que aconteceu a ela? Por quê? _____

6) Por que razão você acha que as palavras finais (“Essa não”) estão em maior tamanho do que as demais? Você acha que haveria algum significado? Qual? _____

APÊNDICE C – ATIVIDADE FINAL DE AVERIGUAÇÃO

Leia com atenção a montagem que segue, respondendo às questões:



Disponível em: <<https://www.facebook.com/mblivre/photos/h%C3%A1-quem-prefira-trabalhar-do-que-se-vitimizar/820067644784047/>>. Acesso em: 02 de ago. de 2019.

- 1) Sobre a montagem acima, é correto afirmar que:
 - A) Configura-se como texto verbal, pois possui palavras.
 - B) Trata-se de um texto não-verbal, visto que apresenta imagens.
 - C) Enquadra-se como texto multimodal, já que mistura imagens e palavras.
 - D) Não pode ser definida como texto, porque não possui parágrafos.

- 2) Se você considerou a montagem como texto, a qual gênero textual ela pertenceria, em sua concepção?
 - A) Notícia, pois foi veiculada no meio jornalístico para informar sobre um fato.
 - B) Meme, pois foi divulgada na internet para expor uma posição sobre algo.
 - C) Legenda, pois aparece abaixo das imagens para explicar do que se tratam.
 - D) Informação, pois foi divulgada em sites para informar sobre o acontecido.

- 3) Sobre o assunto e a finalidade da montagem, assinale a alternativa correta:
 - A) Traz o fato de a modelo Yasmim Stevam ter reclamado de dificuldades para trabalhar por conta de seu cabelo trançado, para mostrar uma opinião.
 - B) Traz o fato de a modelo Yasmim Stevam ter ido ao programa Encontro, da Rede Globo, para informar sobre o que aconteceu com ela.
 - C) Traz o fato de a modelo Yasmim Stevam ter reclamado do episódio de racismo que sofreu em uma entrevista de emprego, para mostrar solidariedade.
 - D) Traz o fato de a modelo Yasmim Stevam ter perdido uma oportunidade de emprego por conta de seu cabelo trançado, para debochar da situação.

4) A legenda da montagem afirma que a mulher na imagem, apesar de ter perdido uma oportunidade de emprego por conta do cabelo trançado, não pode reclamar de dificuldades para trabalhar, mas os deficientes físicos podem. Sobre essa afirmação, assinale a alternativa correta:

- A) Trata-se de um fato, pois ela não poder reclamar é algo certo, que acontece independentemente da opinião das pessoas.
- B) Trata-se de uma opinião apenas, segundo a qual deficientes físicos podem reclamar de dificuldades para trabalhar, mas a modelo negra não.
- C) Trata-se de discurso de ódio, pois discrimina a modelo por sua cor, proferindo ofensas relacionadas ao seu cabelo de origem afro-brasileira.
- D) Trata-se de uma opinião racista, pois considera que a modelo não pode reclamar de dificuldades para trabalhar, mesmo que ela tenha sofrido racismo.

5) Em sua opinião, a mulher realmente não tem motivos para reclamar do que aconteceu a ela? Por quê?

6) A sua opinião, expressa na resposta da questão anterior, é semelhante ou contrária ao posicionamento assumido na montagem, ou seja, de que a mulher não tem motivos para reclamar de dificuldades para trabalhar?

7) As palavras finais (“Essa não”) estão em maior tamanho para:

- A) Destacar o posicionamento assumido na montagem, ou seja, de que a modelo realmente não pode reclamar de dificuldades para trabalhar.
- B) Destacar a foto da modelo Yasmim Stevam, que se encontra em maior tamanho com relação às fotos dos deficientes físicos.
- C) Ressaltar que a modelo poderia reclamar de dificuldades para trabalhar apenas caso apresentasse alguma deficiência física.
- D) Ressaltar que a modelo não pode reclamar de dificuldades para trabalhar, tendo em vista que pode conseguir qualquer emprego.

8) A repetição dos pronomes demonstrativos no início das legendas (“Essas” e “Essa”) deu-se para:

- A) Separar as pessoas representadas nas imagens, deixando claro que os deficientes físicos podem reclamar de dificuldades para trabalhar, mas ela não.
- B) Diferenciar as pessoas representadas nas imagens, de forma que ficasse claro quem são os deficientes físicos e quem é a modelo.
- C) Apontar para as pessoas representadas nas imagens, deixando claro onde está a modelo e em que local estão os deficientes físicos.
- D) Comparar as pessoas representadas nas imagens, de modo que ficasse claro quais podem e qual não pode reclamar de dificuldades para trabalhar.