



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL**

ADELY CARLA SANTOS DE LIMA

**OS GÊNEROS HUMORÍSTICOS COMO SUPORTE DO ENSINO DE LEITURA NA
APRENDIZAGEM HÍBRIDA**

CAMPINA GRANDE/PB

2023

ADELY CARLA SANTOS DE LIMA

**OS GÊNEROS HUMORÍSTICOS COMO SUPORTE DO ENSINO DE LEITURA NA
APRENDIZAGEM HÍBRIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do título de mestra no Mestrado Profissional na Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Dália de Gusmão Aranha

CAMPINA GRANDE/PB

2023

L732g Lima, Adely Carla Santos de.
Os gêneros humorísticos como suporte do ensino de leitura na aprendizagem híbrida [manuscrito] / Adely Carla Santos de Lima. - 2023.

129 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC. "

1. Leitura. 2. Gêneros humorísticos. 3. Piada. 4. Meme. 5. Ensino híbrido. I. Título

21. ed. CDD 372.6

ADELY CARLA SANTOS DE LIMA

**OS GÊNEROS HUMORÍSTICOS COMO SUPORTE DO ENSINO DE
LEITURA NA APRENDIZAGEM HÍBRIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Data da aprovação: 28 / 09 /2023.

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB/PPGFP
(Presidente – Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales - UFPB/PROLING
(Avaliadora Externa)



Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB/PPGFP
(Avaliadora)

Campina Grande-PB
Setembro/2023

Dedico esta pesquisa a todos os professores que promovem transformação na educação do país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que durante todo o Mestrado foi o meu suporte, sendo o meu guia nos inúmeros desafios que surgiram durante o período do curso e, principalmente, na realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual da Paraíba, que contribui para a formação de tantos estudantes, como também a minha, oportunizando a expansão do grau acadêmico e, desta maneira, colaborando para minimizar as lacunas na educação brasileira.

À minha querida orientadora, professora Dr^a. Simone Dália de Gusmão Aranha, pela confiança e aceitação em orientar o trabalho, oportunizando a realização de um sonho. Deixo registrada também, a minha admiração, não só em relação ao lado profissional dessa professora, mas ao seu olhar humano e caridoso, compreendendo as dificuldades e apoiando durante todo o trabalho.

Aos professores, Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Dra. Tânia Maria Augusto Pereira, Dr. João Bueno Gonçalves Bueno, Dra. Ana Paula Bispo da Silva, Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, por todo conhecimento compartilhado durante as disciplinas cursadas.

Agradeço, da mesma forma, à Escola Cidadã Integral Milton Campos, pela permissão em realizar a pesquisa naquele espaço escolar, similarmente, por acreditar na proposta do projeto e incentivar o meu crescimento acadêmico.

Aos meus colegas de trabalho, por toda contribuição, incentivo e compreensão dos inúmeros momentos que precisei me ausentar para cumprir as necessidades acadêmicas, também pelos instantes inquietantes nos momentos finais.

Aos meus queridos alunos do 3º A, que aceitaram fazer parte da pesquisa, contribuindo de forma significativa para a execução de todas as etapas desenvolvidas.

Aos meus pais, Augustinho da Silva Santos e Marli Sônia Lima dos Santos, pelo eterno auxílio na minha caminhada educacional, que mesmo com uma vida árdua, valorizavam o poder transformador através da educação.

Ao meu esposo, Ramonny Pereira de Lima, pelo apoio e compreensão de sempre, entendendo as minhas necessidades momentâneas, sempre confiante quanto à conclusão do Mestrado em Formação de Professores e com palavras de incentivo em todo tempo.

Aos meus filhos, razões da minha vida, Adam Ravi e Athos Rael, por serem a minha inspiração diária, pois todo o meu empenho e necessidade de continuar evoluindo provém deles,

porque tenho convicção de que só foi possível chegar até aqui, através da força e garra que adquiri com a maternidade.

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.” (MEIRELES, 1997, p. 58).

RESUMO

As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), assim como o ensino híbrido, já são consideradas como uma forte tendência do século XXI, porém, ainda pouco utilizadas e difundidas na educação pública. No período da pandemia da COVID-19, os profissionais de educação necessitaram adequar-se ao distanciamento social, o que acarretou uma série de improvisos e impactos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, no ensino híbrido de Língua Portuguesa, devido à rapidez da sua implementação, visto que os professores não tiveram formação para a inserção nessa nova realidade, agravada pela falta de planejamento e metodologias voltadas para a execução das atividades no formato de ensino. Diante do cenário mencionado, tem-se como objeto de estudo, o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, por meio de gêneros humorísticos, particularmente, a piada e o *meme*. Assim, tem-se como objetivo geral: fomentar práticas de leitura com gêneros humorísticos, a partir de um conjunto de estratégias didáticas, que visam ampliar as habilidades de leitura de estudantes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública, em contexto de ensino híbrido. Este estudo encontra-se fundamentado, sobretudo, na perspectiva bakhtiniana e Interacionista da Língua, valendo-se de concepções teóricas de autores, a exemplo de Bacich (2015/2018), Bakhtin (1997), Kenski (2008), Kleiman (2002/2008/2010), Koch (2005/2011/2014), Marcuschi (2003/2008/2010), Rojo (2013), e em pressupostos que norteiam a educação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a abordagem qualitativa, somada aos métodos de levantamento de dados documental e bibliográfico. Trata-se ainda de uma pesquisa-ação, valendo-se de um estudo de caso, visto que se analisou a situação da sala de aula e dos participantes, propondo transformações que objetivam auxiliar o ensino. Os participantes da pesquisa são profissionais e alunos do ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba. O *corpus* da pesquisa é composto por livros didáticos envolvendo gêneros humorísticos, que circulam em meios virtuais, assim como os que foram produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa em nível de mestrado profissional, elaborou-se um produto educacional, constituído por um Módulo Didático, como suporte para os docentes do ensino básico de Língua Portuguesa que estão trabalhando com a nova realidade tecnológica, como também como um meio para uma aprendizagem significativa no âmbito da leitura. O estudo revela que os gêneros humorísticos e o uso da tecnologia no fazer pedagógico proporciona a ampliação das habilidades da leitura dos discentes, assim como o desenvolvimento de competências digitais. Tais habilidades tendem a ser desenvolvidas de

forma ainda mais significativa, quando as aulas são bem estruturadas e direcionadas, valendo-se, por exemplo, de sequências didáticas que proporcionem lidar com os gêneros humorísticos e as novas tecnologias.

Palavras-chave: leitura; piadas; *memes*; ensino híbrido.

ABSTRACT

The digital information and communication technologies (DICT), as well as hybrid teaching, are considered trends in the 21st century, however they are still not quite used and disseminated in public education. In the COVID-19 pandemic, education professionals had to adapt to social distancing, which led to a series of improvisations and impacts on the teaching and learning process, especially on hybrid Portuguese teaching. As a result of the speed with which it was implemented, given that the teachers had no training for this new reality, aggravated by the lack of planning and methodologies aimed at carrying out the activities in the teaching format. Given this scenario, the object of this study is the process of developing reading skills in Portuguese through humorous genres, specifically the joke and the meme. We aim to stimulate reading practices with humorous genres based on a set of didactic strategies aimed at expanding the reading skills of Portuguese language students in public high schools in a hybrid teaching context. This study is based, above all, on the Bakhtinian and Interactionist perspective of Language, drawing on the theoretical conceptions of authors such as Bacich (2015/2018), Bakhtin (1997), Kenski (2008), Kleiman (2002/2008/2010), Koch (2005/2011/2014), Marcuschi (2003/2008/2010), Rojo (2013), and on assumptions that guide national education, such as the Parâmetros Nacionais Curriculares (Brasil, 1998) and the Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). To achieve this objective, a qualitative approach was used, together with documentary and bibliographic data collection methods. It is an action research, using a case study, since the situation of the classroom and the participants was analyzed, proposing transformations that aim to help teaching practice. The participants in the research were teachers and high school students from a public school in the state of Paraíba, Brazil. The research corpus are textbooks involving humorous genres and memes circulating in virtual media, as well as those produced by the students taking part in the research. As a research project at master's level, an educational product was developed, consisting of a Teaching Module, as support for primary school Portuguese teachers, who are working with the new technological reality, as a means of meaningful learning in the field of reading skill for students. The study reveals that humorous genres and the use of technology in teaching provide students with an increase in their reading skills, as well as the development of digital competences. This skill tends to be developed even more significantly when lessons are well-structured and targeted, using, for example, didactic sequences that deal with humorous genres and new technologies.

Keywords: Reading; jokes; memes; hybrid teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – As características recorrentes nos <i>memes</i>	34
Figura 2 – <i>Meme</i> dinheiro no banco	36
Figura 3 – <i>Meme</i> argumentos	37
Figura 4 – <i>Meme</i> Diva Depressão	38
Figura 5 – Modelos de Ensino Híbrido	47
Figura 6 – ECI Milton Campos	53
Figura 7 – Visitação online ao Museu dos <i>Memes</i>	65
Figura 8 – Exposição “ <i>Haters Gonna Hate</i> ” - Suricato	66
Figura 9 – Exposição “ <i>Haters Gonna Hate</i> ” - Biscoito X Bolacha	68
Figura 10 – Alunos participando do <i>Game</i> do Humor	70
Figura 11 – Pergunta 1 do <i>Game</i> do Humor.....	70
Figura 12 – Resposta 1 do <i>Game</i> do Humor	71
Figura 13 – <i>Meme</i> - Contradições nos discursos	72
Figura 14 – Resposta às contradições da população	72
Figura 15 – <i>Meme</i> “Eleições 2022”	73
Figura 16 – Resposta ao <i>Meme</i> : “Eleições 2022”	74
Figura 17 – Piada do Joãozinho.....	74
Figura 18 – Respostas à piada de Joãozinho	75
Figura 19 – Varal do Riso	76
Figura 20 – Participação de um estudante no Varal do Riso.....	79
Figura 21 – Participação da turma no Varal do Riso.....	79
Figura 22 – Alunos durante a produção dos <i>memes</i>	81
Figura 23 – Produção do grupo 1 sobre os altos preços dos combustíveis	82
Figura 24 – Produção dos estudantes do grupo 2 sobre a merenda escolar	83
Figura 25 – Produção dos estudantes do grupo 3 sobre os planos de saúde	84

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Detalhamento dos participantes da pesquisa por gênero	55
Gráfico 2 – Detalhamento dos participantes da pesquisa por idade	55

Lista de Quadros

Quadro 1 – Etapas da Intervenção.....	57
Quadro 2 – Atividade 1 – Os Gêneros Humorísticos.....	61
Quadro 3 – Respostas à atividade 1	63
Quadro 4 – Respostas à atividade 2 - Visitando o Museu dos <i>Memes</i>	66
Quadro 5 – Participação dos estudantes na exposição “Haters Gonna Hate” - Biscoito X Bolacha	68
Quadro 6 – Piada 1	76
Quadro 7 – Resposta dos alunos - Piada 1	76
Quadro 8 – Piada 2	77
Quadro 9 – Resposta dos alunos - Piada 2	77
Quadro 10 – Piada 3	78
Quadro 11 – Resposta dos alunos - Piada 3	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença por Coronavírus 2019)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
PB	Paraíba
PPGFP	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave 2)
SUS	Sistema Único de Saúde
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONECTANDO A LEITURA, OS GÊNEROS HUMORÍSTICOS E AS TECNOLOGIAS	18
2.1 A CONCEPÇÃO DA LEITURA E ENSINO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	18
2.2 A LEITURA BASEADA NO TRABALHO COM OS GÊNEROS HUMORÍSTICOS	25
2.2.1 O RISO E SUAS PERSPECTIVAS.....	27
2.2.2 DETALHANDO O GÊNERO HUMORÍSTICO.....	29
2.2.3 MEME: O HUMOR NA CULTURA DIGITAL	33
2.2.4 A PIADA E O SEU FUNCIONAMENTO	39
2.5 AS TDIC NO ENSINO	43
2.5.1 ENSINO HÍBRIDO: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM DINÂMICA	45
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	51
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	51
3.2 LOCUS DA PESQUISA.....	53
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	56
3.5 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO E GERAÇÃO DE DADOS.....	57
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1 PRIMEIRA ETAPA: EXPLORANDO OS CAMINHOS DO HUMOR	61
4.2 SEGUNDA ETAPA: VISITANDO O MUSEU DOS MEMES.....	65
4.3 TERCEIRA ETAPA: GAME DO HUMOR	69
4.4 QUARTA ETAPA: VARAL DO RISO	75
4.5 QUINTA ETAPA: RE(CRIANDO) MEMES.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – Sequência didática	97
APÊNDICE B – Produto educacional	100
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	117
APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos).....	121
ANEXO A – Produções dos estudantes	122
ANEXO B – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa.....	126

1 INTRODUÇÃO

Com o advento do mundo digital, a sociedade mudou bruscamente, e o comportamento das pessoas também. A tecnologia é cada vez mais consumida, o que vem, há algumas décadas, modificando não só a forma de agir das pessoas, mas também o modo de se comunicar, uma vez que as tecnologias digitais viabilizam a rápida difusão das informações, de modo que, quando voltadas, por exemplo, ao ensino, integram a escola à realidade da sociedade em que se encontra inserida.

As novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), voltadas para o ensino, e mais especificamente para o ensino híbrido, já são consideradas como uma forte tendência do século XXI, porém, ainda são pouco utilizadas e difundidas na educação pública. Além do mais, diante do contexto da pandemia da Doença por Coronavírus 2019, ou *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), causada pelo vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2, ou *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), inúmeros docentes necessitaram se adequar ao distanciamento social, o que acarretou uma série de improvisos e impactos no processo de ensino e aprendizagem, afetando a maneira de transmitir o conhecimento aos discentes, visto que os professores não tiveram formação para a inserção nessa nova realidade, situação esta agravada pela falta de planejamento e metodologias na execução do formato híbrido.

Nesse sentido, o efeito causado pela pandemia ocasionou situações repentinas, a exemplo da intensificação do debate e da ampliação desse “novo” modelo de ensinar, que, mesmo já sendo comum em outros países, e até mesmo debatido por alguns teóricos brasileiros, só nos anos de 2020 e 2021 que se pode constatar um maior interesse pelo ensino híbrido, apontando-se, assim, para a necessidade de dar continuidade a esse tipo de metodologia e expandir as conquistas tecnológicas para a educação.

Sabendo-se que o ensino híbrido exige uma necessidade de trabalhar com atividades práticas, que resgatem a participação do aluno, insere-se nesse contexto o uso do gênero humorístico, o qual possibilita desenvolver, entre outras habilidades, a competência leitora, que envolve 3 (três) tipos de conhecimento, a saber: o de mundo, o linguístico e o textual, exigindo, assim, uma maior interação entre autor/texto/leitor, como afirmado por Koch (2014), e, ainda, o desenvolvimento do estudante no âmbito tecnológico, o que é sobremaneira necessário para as gerações atuais.

No que tange ao ensino da leitura, observam-se avanços em relação às décadas passadas, pois a sociedade atual incentiva e fortalece a importância de os indivíduos aprenderem e

dominarem a capacidade de ler e interpretar textos, visto que o processo de ler e compreender textos vai além do que se pensava nos períodos passados, pois se sabe que essa atividade é bem mais complexa. Contudo, mesmo com os progressos nesta área da Língua Portuguesa (LP), ainda há uma fragilidade, visto que, por longas fases, a leitura foi transmitida, utilizando-se de processos mecânicos, e sofrendo desprestígio em relação à gramática.

Assim, questiona-se: quais são os caminhos a serem explorados, em termos de métodos e técnicas, valendo-se dos gêneros de humor, tendo em vista a ampliação das habilidades de leitura de estudantes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública, em contexto de ensino híbrido?

Compreende-se que a utilização dos gêneros de humor tende a ampliar a capacidade leitora dos estudantes, pois o trabalho com o gênero permite que o professor desenvolva temáticas contemporâneas de maneira prazerosa, além de dialogar com as esferas tecnológicas e atuais das redes sociais, promovendo uma educação com um olhar voltado para as mudanças da sociedade e da Língua, indo ao encontro, inclusive, do que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Por conseguinte, os gêneros de humor revelam uma abundância de intertextualidade, juntamente com a oportunidade de trabalhar com a tecnologia, trazendo consigo várias possibilidades de trabalhar com o eixo da leitura. Nesse sentido, as teorias da Linguística Textual mostram a importância de se trabalhar a intertextualidade na leitura, produzindo uma construção de sentido pelos leitores, acionando mecanismos linguísticos e sociocognitivos.

Assim, levando-se em consideração a problemática apresentada, neste trabalho, tem-se como objetivo geral: fomentar práticas de leitura com gêneros humorísticos a partir de um conjunto de estratégias didáticas que visam ampliar as habilidades de leitura de estudantes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública, em contexto de ensino híbrido.

Desse objetivo mais geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: I. correlacionar diferentes concepções de leitura e ensino, além de ampliar a compreensão acerca da relação entre leitura e cultura digital; II. propor um conjunto de atividades didáticas que possibilite a leitura crítica dos gêneros *meme* e piada; III. elaborar um módulo didático constituído de atividades metodológicas passíveis de serem implantadas em contexto de ensino híbrido nas aulas de Língua Portuguesa.

A fim de se alcançarem esses objetivos, dentre o referencial teórico de apoio às discussões, conta-se com Bakhtin (1997), Faraco (2009), Kleiman (2002), Koch e Elias (2011), Marcuschi (2003, 2008) e Travaglia (2009), para refletir a respeito da concepção de leitura e do processo de aquisição dessa habilidade a partir do viés da Linguística Textual; Bergson (2018),

Lacan (1999), Minois (2003) e Skinner (2002), no que diz respeito à aprendizagem e às contribuições por meio do cômico; e, por fim, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Kenski (2008), Moran (2008) e Rojo (2013), a respeito das TIC e as suas perspectivas para o ensino, assim como sobre a metodologia híbrida.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, uma vez que envolve a observação e a interpretação da realidade dos sujeitos, para assim poder trazer contribuições e mudanças nos contextos em que professores e estudantes estão inseridos. Além do mais, a pesquisa é caracterizada pelo viés da pesquisa aplicada ou pesquisa-ação, definida por Severino (2013) como uma forma intencional de propor transformações que objetivam auxiliar o ensino.

Somado a isso, analisaram-se materiais didáticos, assim como documentos vigentes relacionados ao objeto de estudo, desse modo, valendo-se das técnicas de levantamento de dados não só bibliográfica, mas também documental, por meio da qual, segundo o que Gil (2008, p. 51) explica, o pesquisador “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Quanto aos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa com fins exploratórios, pois seu intuito é: “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2008, p. 27).

A pesquisa teve como *locus* de investigação a Escola Integral Milton Campos, localizada na Rua Severina Maria Vasconcelos de Carvalho, s/n, Cuiá, situada na cidade de João Pessoa-PB, com estudantes nela regularmente matriculados, cursando a 3ª série do ensino médio, que possuem uma faixa etária entre 15 e 18 anos, tendo as observações sido realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2022.

Para situar o leitor sobre as etapas estruturais deste texto, além desta introdução, ele se encontra dividido em 3 (três) capítulos principais: o primeiro voltado para a apresentação da fundamentação teórica; o segundo, para a descrição do percurso metodológico; e o terceiro, reservado para as análises dos dados coletados, seguidos pelas considerações finais.

Assim, no primeiro capítulo, discorre-se a respeito da concepção de leitura, assim como sobre a articulação que os gêneros textuais possibilitam no processo de aquisição da leitura. Para isso, apresenta-se um panorama histórico do ensino da leitura, a evolução, ainda que de forma breve, por que passou o processo de ensino e aprendizagem da leitura para chegar ao que se tem hoje, um ensino dinâmico e interativo da Língua. Bastos (1998) e Benjamin (1986) são utilizados, para auxiliarem na compreensão sobre como iniciou o ensino da leitura no Brasil.

Além disso, desfruta-se dos estudos de Bakhtin a partir das pesquisas de Faraco (2009), como também de Kleiman (1995), sobre o processo dinâmico e interativo da leitura.

Ainda nesse capítulo, reflete-se a respeito do gênero humorístico, detalhando a importância e o funcionamento dos textos com humor; em seguida, discorre-se a respeito dos gêneros *meme* e piada e do seu funcionamento para a aprendizagem da Língua de forma significativa, assim como sobre a aquisição da leitura a partir do trabalho com os gêneros textuais de humor.

Por fim, reflete-se a respeito tanto das TIC na educação contemporânea, considerando-se as mudanças e necessidades da sociedade nos dias atuais no contexto das tecnologias de ensino e suas perspectivas, quanto do ensino híbrido, visto que a abordagem híbrida de ensino oportuniza um maior contato com recursos tecnológicos, aumentando as chances de uma aprendizagem autônoma para o aluno.

O percurso metodológico realizado é apresentado no segundo capítulo, visando-se esclarecer as escolhas metodológicas, a fim de se alcançarem os objetivos propostos. Nesse sentido, prioriza-se uma pesquisa na perspectiva da Linguística Textual, com o estudo e a análise dos gêneros textuais humorísticos e sua inclusão nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, são expostos, mais detalhadamente, a natureza da pesquisa, o *locus* de investigação, características dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de intervenção.

No terceiro capítulo, são apresentadas as discussões sobre a proposta didática aplicada à 3ª série do ensino médio da Escola Integral Milton Campos, utilizando-se o gênero de humor, assim como os resultados obtidos nas atividades aplicadas e as considerações acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Após os três capítulos, são apresentadas as considerações finais, contendo uma reflexão sobre o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

2 CONECTANDO A LEITURA, OS GÊNEROS HUMORÍSTICOS E AS TECNOLOGIAS

Neste capítulo, discute-se a respeito de 3 (três) fundamentos indispensáveis a este estudo, de modo que ele se encontra dividido igualmente em 3 (três) subtópicos. No primeiro, apresenta-se um breve panorama histórico do ensino da leitura, o que possibilita entender a evolução por que passou o processo de ensino e aprendizagem da leitura para chegar ao que se tem hoje, um ensino dinâmico e interativo da Língua.

Em seguida, reflete-se sobre o uso dos gêneros humorísticos na estimulação de uma aprendizagem prazerosa, além de detalhar a importância e o funcionamento dos textos com humor, mais precisamente envolvendo o gênero *meme* e suas características, assim como a piada e o seu funcionamento para a aprendizagem da leitura de forma significativa.

No terceiro subtópico, discorre-se sobre as contribuições das TDIC na educação contemporânea, considerando-se as mudanças e as necessidades da sociedade atualmente. Para isso, contextualiza-se a respeito das tecnologias de ensino e as suas perspectivas, assim como se tecem reflexões sobre o ensino híbrido, visto que a abordagem híbrida de ensino oportuniza um maior contato com recursos tecnológicos, permitindo uma aprendizagem autônoma para o aluno.

2.1 A concepção da leitura e ensino: desafios e possibilidades

Desde que o homem sentiu a necessidade de realizar os primeiros registros e materializar a Língua oral, o ato de ler e decodificar o que estava registrado também passou a ser fundamental, já que, para compreender as representações que eram grafadas, havia a necessidade de um olhar minucioso. Nesse sentido, no mundo globalizado, onde há uma vasta quantidade de signos linguísticos, não é diferente, e a leitura requer uma série de inferências.

Desta forma, a leitura é uma habilidade indispensável não só no processo de formação educacional, mas também no desenvolvimento das competências dos indivíduos. No âmbito do ensino da leitura, a compreensão e a produção de diferentes gêneros textuais têm ganhado destaque como ferramentas fundamentais. Nesse contexto, compreende-se que o ato de ler é um processo social e interativo que contribui para a ampliação da compreensão dos sujeitos e desenvolvimento das relações sociais.

Almeida (2013) descreve a leitura como um processo interativo que cruza múltiplas vozes em uma atividade de interação, para dar sentido e caracterizar o gênero, visando descobrir

o que é dito no texto, revelando as vozes do autor e o pensamento do leitor. A visão da autora ressalta a importância dos gêneros textuais como mediadores dessa interação, pois são por meio deles que a relação entre o autor e o leitor se entrelaça, estabelecendo-se um diálogo que enriquece o processo de compreensão.

Ressalta-se, portanto, que a leitura vai além da decodificação de palavras, demonstrando outras funções que possibilitam a ampliação do repertório cultural, a expansão das habilidades cognitivas e linguísticas. Soma-se a isso o fato de a leitura ser uma ferramenta de comunicação que permite estabelecer a compreensão de diferentes pontos de vista, expressar ideias de maneira clara e eficaz e refletir sobre o mundo de forma crítica e participativa.

Os autores Mortimer e Doren (2000), por sua vez, definem a leitura como o método de compreender expressões para obter o significado. Neste sentido, a leitura é vista como um ato dinâmico e interpretativo, em que o leitor utiliza o seu conhecimento prévio e as suas habilidades linguísticas, assim como para decifrar as mensagens presentes nas entrelinhas.

Ademais, a prática de leitura serve para que o leitor continue obtendo progressões nas suas competências leitoras e consiga compreender os signos linguísticos, os conectivos, os simbolismos semânticos empregados, o que Finatto *et al.* (2015) denominam de capacidade formativa, transformadora e qualificativa nestes termos:

Na capacidade formativa, o leitor, na sua língua em uso, conseguiria produzir e compreender uma variedade um tanto ilimitada de textos, além de avaliar sua construção, bem como sua condição (de ser ou não um texto). Na capacidade transformativa, o leitor está apto a alterar um texto (por paráfrase, resumo, etc.) para determinados fins, bem como avaliar se as alterações feitas condizem com o texto-base. Na capacidade qualificativa, o leitor é capaz de identificar os tipos textuais, de acordo com uma tipologia (por exemplo, diferenciar um conto de uma bula). (Finatto et al., 2015, p. 13)

Nesse sentido, a leitura demanda que o leitor esteja em constante evolução, para que consiga ampliar as suas capacidades de decodificação, de modo que a leitura deve ser trabalhada, utilizando-se várias estratégias que venham a contribuir para o aprimoramento das capacidades de quem lê.

É importante entender, como afirma Marcuschi (2008), que a compreensão de um texto, conforme sinalizado, vai além dos conhecimentos linguísticos e cognitivos, ou seja, é uma atividade que está intimamente ligada às informações culturais, intertextuais, intencionais e atemporais do que acontece no mundo. Sem o exercício da prática leitora, a falta de compreensão ganha espaço, pois o leitor não consegue inferir as minúcias do texto e não consegue interpretar enunciados.

Para Kleiman (2005), a leitura propicia embarcar em saberes cada vez mais complexos, pois, uma vez que o leitor consegue progredir nas habilidades da leitura, a sua compreensão ganha profundidade, ativa mecanismos da criticidade e da memória, forma sujeitos letrados, capazes de compreender as complexidades dos textos que circulam ao seu redor.

É importante, como afirmado por Rangel e Rojo (2010), compreender que o ato de ler vai além de unir as sílabas e formar novas palavras, como quando se está aprimorando o processo da alfabetização (não retirando o mérito das crianças e professoras que estão inseridas nesse processo inicial da vida estudantil). A sua magnitude é extrema e, desde acordar até dormir, as pessoas necessitam utilizar essa “ferramenta” tão necessária para se conectarem com o mundo. Rangel e Rojo (2010, p. 87), pontuam, ainda, que “há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos”.

Entende-se, assim, que ensinar a leitura na escola vai muito além de instruir sobre as regras gramaticais compostas nos textos ou ensinar a memorização das palavras presentes nas matérias. É fundamental permitir que o aluno avance nas suas habilidades leitoras; para isso, é preciso um trabalho dinâmico e envolvente com textos que circulam em várias esferas sociais do cotidiano.

Vale destacar que, durante muito tempo, o processo da leitura lidava não só com reconhecimento dos signos, mas com a forma de transmitir a tradição oral. O contato com a leitura limitava-se a um pequeno público, parte da população não tinha acesso, e, para esta parcela, a leitura era repassada através da voz ativa por meio de técnicas de memorização, conforme o que é explicado por Benjamin (1986).

Nesse sentido, o ensino da leitura foi transmitido por longas décadas, mediante procedimentos mecânicos, tradicionais e limitados. No Brasil, no período colonial, o ensino da leitura apresentava até mesmo fins eclesiásticos, que tinha um caráter pedagógico, no entanto, esse ensino direcionava os participantes à catequese (Oliveira; Batista, 2018).

Nessa perspectiva, mesmo com a modernização da forma que a LP era ensinada, após o período colonial, as unidades de ensino passaram a socializar a leitura, pois, até então, mal existiam livros, mas, ainda sim, esse eixo da LP era desprestigiado e colocado em segundo plano em relação à gramática. A esse respeito, Bastos (1998) traz o seguinte esclarecimento:

De 1800 a 1807 o Brasil mudou pouco em vários setores e, no ensino, nós continuávamos a trabalhar com a gramática de Reis Lobato, imposta por D. José I, rei de Portugal, que a exigiu não só na metrópole, mas em todas as suas colônias. A partir

de 1808, começaram mudanças que se tornaram contínuas até praticamente o fim do século. Neste ano, a coroa portuguesa mudou-se para o Brasil, para fugir da perseguição dos franceses comandada por Napoleão Bonaparte. Tal fato aparentemente comum trouxe modificações para a língua falada no Brasil e, também, trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência (Bastos, 1998, p. 92).

Vale salientar que, por longas décadas, as camadas menos favorecidas não tinham acesso à escolarização, de modo que apenas as classes privilegiadas dominavam a variedade culta e formal. Nesse sentido, a aproximação da leitura só se dava para famílias mais abastadas, já que esse grupo circulava por ambientes de leitura, eram considerados linguisticamente cultos. A classe mais baixa, contrariamente, sofria com a carência e o retardo na aprendizagem (Chartier; Bastos, 2012).

Dessa maneira, passaram-se longas décadas para que a Língua fosse definida como instrumento de comunicação. Essa nova concepção teve grande repercussão, o que ocasionou novas mudanças. A primeira delas foi a mudança no nome da disciplina que de Língua Portuguesa, que passou a ser denominada de Comunicação e Expressão. Nesse contexto, o ensino dos elementos de comunicação era favorecido em detrimento do ensino da leitura e da gramática.

A partir do desenvolvimento social e da expansão tecnológica, vivenciada na década de 1980, muitos estudiosos surgiram com pesquisas que trouxeram grandes contribuições sobre um novo ponto de vista da Língua e de uma aprendizagem pautada na interação humana e dialógica, e uma dessas perspectivas foi a do teórico Mikhail Bakhtin (Faraco, 2009).

Sob a perspectiva de Bakhtin, os gêneros discursivos são entendidos como formas de expressão socialmente reconhecidas, que se apresentam por meio de enunciados concretos. Eles possuem características distintas e estão relacionados ao contexto sociocultural no qual são produzidos e compreendidos. Nesse sentido, a compreensão dos gêneros envolve não apenas o domínio das estruturas linguísticas, mas também a compreensão da sua finalidade comunicativa e a habilidade de mobilizar o conhecimento prévio para interpretá-los adequadamente.

A utilização dos gêneros textuais no ensino da leitura possibilita uma série de benefícios significativos, como a valorização da diversidade textual, que possibilita aos estudantes o contato com uma ampla variedade de textos presentes em diferentes esferas sociais. Essa variedade amplia os repertórios leitores dos alunos, permitindo que eles se familiarizem com as características próprias de cada gênero, as suas estruturas e o seu vocabulário específico.

Baseado nas pesquisas bakhtinianas, pode-se afirmar que a leitura – que também é um processo de interação e, por esse motivo, é carregada de significados, ligada às mudanças sociais e culturais – passou a ser vista como um processo complexo e dependente de vários

fatores internos e externos. Por essa razão, faz-se necessário construir uma compreensão da sua complexidade. Como menciona o autor:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1997, p. 117).

A teoria proposta por Bakhtin trouxe uma nova orientação para o ensino de LP, de modo que se reconhece a importância do ensino da leitura de forma dinâmica e dialógica, visto que o processo de aquisição desse eixo da LP depende da interação entre o texto e o leitor, além de se estimular o propósito comunicativo do texto, dos interlocutores envolvidos e das normas discursivas pertinentes. Isso favorece a compreensão mais profunda dos textos, assim como o desenvolvimento de habilidades de inferência e interpretação crítica.

Neste sentido, “os progressos proporcionados no ensino da leitura dentro do espaço escolar revelam a necessidade de um estudo do conceito de língua, à luz da linguagem como atividade dos sujeitos no cotidiano e do trabalho do gênero discursivo” (Almeida, 2013, p. 23). Dessa maneira, o ensino com a utilização dos gêneros permite que o professor trabalhe diversas situações do cotidiano, com uma variedade de ações que acontecem no dia a dia do alunado. A escola assume o seu papel de promover a linguagem interativa e também uma forma reflexiva da Língua.

O estudo dos gêneros não é algo tão novo, pois já era objeto de estudo do filósofo Platão há pelo menos 25 (vinte e cinco) séculos, como afirmado por Marcuschi (2003). Ao longo do tempo, outros estudiosos deram continuidade e realizaram levantamento de pesquisas sobre essa teoria, mas, no Ocidente, as contribuições de Bakhtin se perpetuam até os dias atuais, com a perspectiva interativa e dialógica.

A perspectiva interacionista proposta por Bakhtin reconhece que os gêneros não são estruturas isoladas, mas são formas de textos em total funcionamento, práticas comunicativas que integram e se desenvolvem, que podem surgir ou desaparecer com a necessidade social a que estão vinculadas. O próprio processo de expansão tecnológica faz com que o gênero se molde às situações. Antes, tinha-se a carta pessoal, que quase não é mais utilizada, dando lugar às mensagens eletrônicas, *e-mails*. Os 2 (dois) gêneros apresentam traços comuns com

adequação estrutural que mostram que alguns gêneros se perdem, dando lugar a outros novos gêneros e novas formas de comunicação oral e escrita.

Os gêneros textuais são produtos da sociedade, materializando-se e distinguindo-se em diversos segmentos, cada um com a sua característica própria, e, em outros casos, podendo acontecer o hibridismo dos gêneros ou mescla de gêneros, que é quando um gênero toma a forma de outro, possuindo as características de 2 (dois) ou mais gêneros textuais. É o que se pode depreender da reflexão apresentada a seguir:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2003, p. 4).

Isto posto, percebe-se que a sociedade atual incentiva e fortalece a importância de os indivíduos aprenderem a dominar a capacidade de ler e interpretar textos, visto que o processo de ler e compreender textos vai além do que se pensava nas décadas passadas.

Hoje, essa atividade é bem mais complexa do que se imaginava, dado que exige várias compreensões, demandando do indivíduo uma leitura contextualizada para entender os sentidos do texto.

Assim, é importante favorecer a construção de uma visão crítica e reflexiva, uma vez que, de acordo com Infante (2000, p. 57), ler “é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”. Nessa linha de pensamento, Almeida (2013) pontua a seguinte ideia:

Desse ângulo, o processo de leitura na escola não pode se configurar como uma formação de hábitos, como algo mecânico, uma rotina, mas deve levar o aluno a assimilar valores e comportamentos, caracterizando-se como ato livre e autônomo e servindo para estimular a criatividade, a imaginação e as emoções dos sujeitos leitores (Almeida, 2013, p. 23).

Através da leitura, as pessoas são capazes de analisar, questionar e interpretar os discursos presentes nos textos, reconhecendo as ideias e os subentendidos, ela se torna um poderoso instrumento para a formação de uma visão crítica do mundo, proporcionando aos

leitores a capacidade de avaliar diferentes perspectivas, identificar possíveis manipulações e argumentar de forma consciente.

Marcuschi (2003) destaca que o uso dos gêneros textuais possibilita o trabalho com a Língua em diferentes situações em que são exigidos no cotidiano, sem produzir estruturas rígidas, em razão de que os gêneros são estruturas mutáveis e maleáveis. Desta maneira, faz-se necessário que sejam criados mecanismos e possibilidades para desenvolver a competência da leitura, a fim de formar leitores competentes.

Ressalta-se que a articulação dos gêneros textuais no processo de aquisição de leitura gera impactos positivos, que posicionam o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem, a partir dos seus conhecimentos prévios e do seu meio social, permitindo que o processo de interação consolide e interprete o conhecimento novo. A esse respeito, cabe apresentar a seguinte reflexão:

[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão também um exercício de convivência sociocultural (Marcuschi, 2008, p. 231).

Mediante o uso dos gêneros nas aulas de leitura, os estudantes são estimulados a considerarem o propósito comunicativo do texto, os interlocutores envolvidos e as normas discursivas pertinentes, tendo em vista, o desenvolvimento das suas habilidades de leitura e de reflexão e interpretação dos textos que leem.

De acordo com Koch e Elias (2011), a leitura advém de um processo complexo e interativo, que envolve as noções de “autor-texto-leitor”, levando em conta as experiências do leitor, as construções culturais da sociedade e também os códigos linguísticos. Dessa maneira, os gêneros textuais instigam o processo de interação do leitor com o texto, uma vez que são dinâmicos e podem ser um apoio para o desenvolvimento do leitor.

Nessa perspectiva, o gênero permite que o professor trabalhe diversas situações do cotidiano e com uma variedade de ações que acontecem no dia a dia do alunado. A escola assume o papel de promover a linguagem interativa e também uma forma reflexiva da língua, que vai além dos muros da unidade escolar e torna a aprendizagem da leitura uma prática cotidiana.

2.2 A leitura baseada no trabalho com os gêneros humorísticos

A sociedade passa por constantes mudanças e transformações, que vão desde aspectos culturais, gostos e até mesmo comportamentos, exigindo uma adequação para que se consiga conviver no corpo social. Com a esfera escolar não é diferente, sendo necessário que o contexto escolar modifique as maneiras tradicionais de ensino e possibilite que os alunos desenvolvam as capacidades de leitura de forma significativa.

Neste sentido, os gêneros humorísticos, textos que têm como finalidade central levar o humor ao leitor por meio de recursos visuais e verbais, contribuem para a construção de identidades, o olhar para a crítica social, além de também proporcionarem o aprimoramento da leitura crítica de forma divertida. Por vezes, esses recursos envolvem a utilização do jogo com a linguagem, a quebra de expectativas e a exposição de contradições, oferecendo ao leitor uma perspectiva divertida sobre a linguagem.

Kleimam (2002) aborda que as práticas desmotivadoras e limitadoras, relacionadas à leitura, ocasionam resultados precários, por isso, é cada vez menor o número de pessoas que leem por prazer. Para a autora, a leitura em sala de aula, sistematicamente, não faz sentido para o aluno, o que a torna uma atividade difícil.

De acordo com uma matéria publicada no site de notícias Brasil de Fato, por Paz (2022), 44% (quarenta e quatro por cento) da população brasileira não possui o hábito da leitura, número este baixíssimo se comparado ao de outros países do mundo, demonstrando o quão preocupante é esse índice para a educação do país, sendo indispensável ressignificar as práticas pedagógicas no âmbito da leitura.

De fato, Antunes (2002) discorre que a leitura passa por uma transformação, uma vez que o seu público busca novas formas de aprendizagem, já que a tecnologia é atrativa e ganha um maior espaço. As demandas contemporâneas exigem o acesso a textos que apresentem outras maneiras de ler e compreender. Fortalecendo o posicionamento de Antunes, Sousa (2019) pontua a inserção da tecnologia no contexto escolar, valendo-se das seguintes palavras:

A escola de hoje faz parte desse momento tecnológico revolucionário e, para atender sua função social, ela deve estar atenta e aberta para incorporar esses novos parâmetros comportamentais, hábitos e demandas, participando ativamente dos processos de transformação e construção da sociedade. Deste modo, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades para utilizar os recursos tecnológicos, cabendo à escola integrar a cultura tecnológica ao seu cotidiano (Sousa, 2019, p. 10).

O gênero humorístico acompanha as mudanças tecnológicas e possibilita uma aproximação à linguagem que estudantes de diversas idades utilizam nas redes sociais deles, e, por se tratar de um gênero divertido, que na grande maioria das vezes está associado a imagens que geram humor e que estão vinculadas à cultura digital, permite uma maior aceitação do público estudantil, assim como a possibilidade de os professores se valerem desse gênero para abordagens pedagógicas.

Corroborando essa ideia, Garcia (2005, p. 4) afirma que: “A utilização do humor disponibiliza a produção de sentido, pois atua como um gatilho provocador. Através de palavras e imagens permite ao leitor uma interatividade textual, remetendo-o ao conhecimento prévio para que a compreensão do contexto se estabeleça”. O uso do humor não torna apenas o texto atraente, mas estimula a participação ativa do leitor, tornando-o um sujeito do “processo de leitura” como destaca Aranha:

Nesse contexto, o leitor passa a ser considerado sujeito do processo de leitura e não somente objeto. Torna-se um leitor crítico, cooperativo e produtivo, capaz de preencher as lacunas do texto, recriando sentidos a partir das pistas textuais deixadas pelo autor, e também, através de sua própria historicidade (Aranha, 2014, p.91).

Outrossim, os documentos normativos, como a BNCC, defendem a importância da inclusão e de levar o aluno a compreender a carga de informação presente nos múltiplos sentidos em uma piada, charge ou no *meme*, para que possa interagir com o mundo e com as situações problemáticas da sociedade, uma vez que esses textos circulam com cargas de criticidade sobre diversas problemáticas sociais. No referido documento, tem-se a seguinte concepção: “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” (Brasil, 2018, p. 67).

Sob esse sentido, os gêneros humorísticos são produtos da própria sociedade, e a escola, como instituição formadora de sujeitos sociais, precisa estar atenta para a inclusão dos trabalhos com os textos humorísticos na sala de aula, com a finalidade de tornar o estudante cada vez mais protagonista do seu conhecimento e sujeito atuante na sociedade.

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a LP deve promover contribuições significativas e críticas para acrescer às experiências dos estudantes. Diante desse contexto, percebe-se a importância da inclusão dos textos humorísticos, como também as contribuições de utilização desse gênero nas aulas de Português, assim como a sua vinculação às esferas tecnológicas das redes sociais.

Em síntese, torna-se fundamental trabalhar novas metodologias e com gêneros textuais que proporcionem o gosto pela leitura, buscando-se expandir as práticas sociais, de modo a

interligar o leitor ao texto e ao funcionamento da sociedade. Dessa maneira, convertendo-se a obrigação do conteúdo visto na sala de aula em uma atividade prazerosa que aguça o imaginário do leitor e que populariza o texto (Zilberman, 1991).

2.2.1 O riso e suas perspectivas

O riso é uma importante expressão que acontece de maneira individual ou coletiva na sociedade e que perpassa toda a evolução humana até os momentos atuais. Essa manifestação, que pode evidenciar o lado crítico, também ocorre através de uma situação ridícula que desperta um riso de zombaria e pode materializar a felicidade.

Nesse contexto, inúmeros filósofos, como Aristóteles, e pesquisadores buscam compreender o simbolismo presente no riso, com o intuito de desvendarem os limites entre o cômico e o humor grosseiro, como, inclusive, Bergson (2018) define no seu ensaio sobre o riso, e ainda qualificarem os vários sentidos que o riso pode oferecer, já que se ri por situações diversas. Como frisado pelo referido autor:

Assim, a fantasia cômica e o riso que dela decorre serão observados como fenômenos temporais, marcados pela indeterminação, pela transformação e pela mobilidade. Enquanto modos da duração, esses fenômenos só podem ser esclarecidos por uma investigação que articule a análise e a intuição, métodos de conhecimento que são para Bergson complementares. As formas cômicas, localizadas nas produções concretas que visam fazer rir, funcionam como materiais ou solo empírico cuja observação, comparação e convergência indicará o seu significado (Bergson, 2018, p. 15).

O riso é apresentado sob perspectivas distintas, como mencionado nas lendas, mitos e em obras literárias. No mito grego da guerra de Tróia, por exemplo, há um momento em que a deusa Afrodite consegue vencer a inteligência da deusa Palas Atena através do seu “riso belo”; assim, a deusa consegue convencer o pastor Alexandre-Páris de que é a mais bela entre as deusas (Vasconcellos, 1998, p. 43).

Nesse sentido, é demonstrado no mito de Tróia um riso denominado por Hobbes, que aparece no ensaio produzido por Skinner (2002, p. 31), como um “gozo de supremacia e soberba” da deusa Palas Atena em se demonstrar como superior às demais deusas.

Skinner (2002) ainda apresenta uma visão Aristotélica do riso como cruel. Para o filósofo, ri-se do que é vergonhoso e constrangedor para o outro, inferiorizando as pessoas em algum sentido, apontando para uma prática de zombaria e desprezo por sujeitos que estão em posições de inferioridade em relação aos demais.

A Bíblia também apresenta momentos em que o riso conota outro significado e contexto distinto do da deusa Afrodite, como em Gênesis 21, em que Sara disse: “Deus me encheu de riso, e todos os que souberem disso rirão comigo”. Sara, que não podia gerar, foi agraciada com um filho e, por entrar em estado de extrema alegria, profere que sua boca se enche de riso, ou seja, um riso de satisfação pelo que foi alcançado.

Dessa forma, rir não é apenas executar uma reação física, que se realiza de maneira instintiva, mas, sobretudo, um modo de expressar contextos individuais e coletivos, que aponta para diferentes padrões de riso, sendo dependente não só de acontecimentos incoerentes, mas, acima de tudo, das relações sociais (Saliba, 2017).

Reinach (1996) descreve que há um grande enigma nos mitos gregos arcaicos a respeito do riso e que, segundo a mitologia grega, a humanidade fora criada do riso de Deus:

Tendo rido Deus, nasceram os sete deuses que governaram o mundo... Quando ele gargalhou, fez-se a luz... Ele gargalhou pela segunda vez: tudo era água. Na terceira gargalhada, apareceu Hermes; na quarta, a geração; na quinta, o destino; na sexta, o tempo. Depois, pouco antes do sétimo riso, Deus inspira profundamente, mas ele ri tanto que chora, e de suas lágrimas nasce a alma. (Reinach, 1996, *apud* Minois, 2003, p. 21)

O trecho mitológico descrito por Reinach é uma representação simbólica do poder do riso e da sua capacidade de gerar vida, luz, tempo e destino. Sendo assim, o riso é uma expressão característica do humano, que está presente em diversas culturas e épocas históricas, desempenhando um papel importante na construção da sociedade, na expressão de emoções e na interação social.

Skinner (2002, p. 21) complementa a visão do riso como uma ferramenta poderosa e destaca que o riso é uma junção de alegria e zombaria, uma vez que se ri do outro pelas falhas apresentadas ou por um acontecimento constrangedor, o que torna o riso uma relação de duplicidade, pois o que pode provocar o riso para uns, causa vexame para o outro.

Nesse sentido, sorrir relaciona o dramático ao cômico, apontando para uma proximidade entre essas 2 (duas) vertentes, porém, o quesito ético gera certo limite, que é estabelecido pela cultura da atual sociedade, permitindo rir até determinado ponto. O que ultrapassa do que é estabelecido, torna-se grotesco.

O riso, é um fenômeno universal que desperta interesse por ser transversal e dialógico. Transversal por ser condicionado a aspectos da cultura, da filosofia, da história, da saúde, entre outros. Dialógico porque, ao trilharmos os sentidos do humor, nos deparamos com a comédia e o escárnio que existe por traz de cada riso, um código de comunicação inerente à natureza humana. O riso e o humor são mutantes, assim como os costumes e as correntes de pensamento (Matraca *et al.*, 2011, p. 4).

Não há dúvida de que o riso é um acontecimento natural dos seres humanos, mas que possui uma carga de grande importância, pois rir não é só uma expressão facial, mas sim uma prática social que acontece a partir da quebra da lógica mecânica e transcende através do riso, perpassando a história, seja na mitologia, com o riso de inferioridade ou diabólico, na psicologia, promovendo a saúde mental e bem-estar, sendo um acalento que permite criar possibilidades de rir de si mesmo em diversas situações.

Lacan (1999) expressa que o que causa o gozo na comédia é contemplar a extensão humana, indo além do que está no inconsciente, fugindo das barreiras, justamente as mais importantes, as que constituem a ocorrência do significante. Compreende-se que sorrir também provoca sensações de proximidade e interação entre sujeitos. Por esse motivo, o riso tem sido propagado em unidades de saúde e ambientes educacionais, visando-se aos estímulos e aos benefícios associados a esse fenômeno.

Cerquetani (2019) destaca alterações positivas fisiológicas e psicológicas que o corpo recebe ao ser levado a uma situação de humor, apresentando estudos que indicam mudanças nos aspectos imunológicos e cardiovasculares, assim como na própria mente, a exemplo da diminuição do estresse. A autora ainda acrescenta que o humor potencializa a convivência de um indivíduo com as relações sociais, possibilitando uma ampliação do apoio social:

Ao gargalhar, o indivíduo trabalha quase todos os músculos do rosto e do abdômen, promove maior oxigenação do cérebro, estimula a liberação da endorfina (substância que ameniza a dor e promove o prazer). A risada tem ainda efeito anestésico e aumenta a imunidade do organismo. Por isso, pesquisas realizadas nos EUA comprovaram que ela acelera o processo de cura e diminui o tempo de internações (Cerquetani, 2019).

Percebe-se, assim, que o riso não é só um mero acontecimento, mas uma ferramenta poderosa que vem desde os primórdios da humanidade, presente em todas as culturas, capaz de expandir emoções positivas e comportamentais nos indivíduos que recebem tal estímulo.

2.2.2 Detalhando o gênero humorístico

De acordo com a perspectiva interacionista na educação, o ensino passa a ser considerado um processo de troca de conhecimento entre professor e aluno. As aulas se tornam dinâmicas, criativas e também divertidas. O “erro” que a teoria reducionista fazia questão de mostrar ao aluno, nessa perspectiva, é motivo de desafio e estratégia para que o professor repense suas aulas, valendo-se de metodologias que estimulem a participação social.

É importante propiciar uma aprendizagem prazerosa, que trabalhe as diferentes habilidades da Língua. Para isso, é fundamental trabalhar com gêneros textuais que circulam nas mais diversas situações do cotidiano, adequando-se aos vários contextos e permitindo que os estudantes sejam participativos. É nesse sentido que os gêneros textuais humorísticos podem ser grandes aliados e trazer inúmeras contribuições para o ensino da Língua.

Além do mais, o riso, essa ação espontânea que ocorre quando um indivíduo se depara com uma situação cômica e até mesmo vexatória, sendo uma motivação inesgotável de deleite, como afirmado por Bergson (2018), é fundamental para uma vida em sociedade, pois rir traz benefícios para a saúde do corpo e mente, provoca no leitor sentimentos prazerosos que contribuem para a aprendizagem. Assim, “rir” estimula a satisfação, o que torna as aulas mais atrativas.

A aprendizagem prazerosa estimula as competências e habilidades que a BNCC regulamenta, dado que perpassa o ensino tradicional, que antes era apenas expositivo, e estimula novas práticas de aprendizagem, fornecendo novos sentidos (Brasil, 2018).

Nessa corrente de ideias, Travaglia (1995) menciona que o humor é um campo ligado à Linguística. Para o autor, os textos de humor permitem destacar mecanismos próprios da Língua, uma vez que o humor é ativado a partir de alguns gatilhos linguísticos que são utilizados no texto para provocar o riso, como no caso da ambiguidade, dos conhecimentos prévios que o leitor carrega consigo e até mesmo no jogo polissêmico presente nos textos de humor.

Bergson (2018) traz reflexões no que diz respeito aos prazeres e contribuições do cômico nos espaços e na vida cotidiana, como a acessibilidade da sua linguagem, que na grande maioria são textos curtos. Além disso, o humor é capaz de estimular sensações positivas, o que auxilia na aprendizagem. Conforme Andrade e Rauen (2017) apresentam:

Em contrapartida, quanto mais se sentir relaxado, motivado, tranquilo, maior facilidade terá em adquirir conhecimentos novos. Isso sugere que estímulos humorísticos, ao desencadear emoções positivas, contribuem para criar ambientes de aprendizagem que facilitam a internalização dos conteúdos. (Andrade e Rauen, 2017, p. 355)

Nesse sentido, o uso do humor na sala de aula favorece a aprendizagem, tornando-a prazerosa e divertida, beneficiando a aquisição dos conhecimentos que estão sendo adquiridos. Somado ao que foi mencionado, Possenti (2018) também pontua que o humor está ganhando mais visibilidade não só nos campos de conhecimento, mas também na sociedade e quão significativo é para os indivíduos que o utilizam:

Até porque o humor ganha espaços cada vez mais numerosos e relevantes no mundo atual. Deve-se enfatizar que este fato se reflete na profissionalização de seus “praticantes”, um traço extremamente relevante na configuração de um campo, já que se trata de levar em conta, ao lado dos textos, as práticas características às quais os sujeitos aderem, precisam aderir às quais resistem, apesar de tudo (Possenti, 2018, p. 27).

Partindo-se dessa afirmação, percebe-se que o humor está presente em espaços diversos e que esse gênero textual, além de provocar o riso, fomenta também um lado crítico, que exige um olhar atento do leitor para temas importantes, como denúncias e conflitos que circulam na sociedade e frequentemente nas redes sociais. Ampliando essa discussão, Ramos e Carmelino (2018) trazem a seguinte reflexão:

Outro fator que contribuiu para a inclusão do humor na agenda educacional é o aumento dos estudos sobre o tema nas universidades brasileiras. Hoje, tem-se defendido que ele – o humor – já constitui um campo próprio, ou seja, teria um conjunto de regras particulares, uma gama de gêneros autônomos e integraria diferentes perspectivas teóricas. (Ramos e Carmelino, 2018, p. 9)

No entanto, ainda chega a ser complexo definir o que seria o gênero humorístico, uma vez que há uma grande variedade de textos que contemplam o humor e por terem tantas características composicionais e comunicativas parecidas, como a tirinha, o cartum, as histórias em quadrinhos e outros. Dessa forma, deve-se levar em consideração uma análise quanto às características estruturais, temáticas ou modos de comunicação.

Além do mais, percebe-se a relevância dos textos humorísticos na aprendizagem. É evidente a importância de perceber as características dos gêneros humorísticos e categorizá-los, pois os gêneros não são estruturas prontas, também podem surgir outros, além de muitos gêneros diferentes poderem ter similaridades (Carmelino, 2014).

Os gêneros discursivos não são estruturas estáticas, são intencionais, fazendo-se necessário e sendo eficaz conhecer os limites e elementos comuns ligados, por exemplo, ao que o teórico francês Maingueneau chama de hipergênero (Ramos, 2008). Ou seja, os gêneros humorísticos são numerosos, mas têm intenções, sendo, em alguns casos, divergentes, como no caso do *meme* e da piada – um possui a característica de ter a linguagem verbal e não-verbal, o outro, apenas o verbal.

Gawryszewski (2008) descreve que há uma proximidade entre a charge, as tirinhas, o cartum e a própria caricatura, não só nas suas características estruturais, mas no seu significado. Porém, como a charge possui uma maior circulação nas esferas tecnológicas, grande parte da sociedade nominaliza esses 4 (quatro) gêneros como únicos.

Carmelino (2014) apresenta outra questão interessante que envolve a dinamicidade do gênero. Alguns gêneros hospedam outros, de modo que as concepções de hipergênero e intergênero são relevantes para se compreender a mistura de funções desses gêneros.

Para se perceber melhor o conceito de hipergênero e intergênero, observa-se, a seguir, de forma sucinta, as características que compõem 3 (três) gêneros que podem ser enquadrados como elementos do hipergênero humorístico:

- O Cartum, palavra de origem inglesa que significa “cartão”. Este gênero pode ser entendido em qualquer momento, pois possui temas que não necessitam de muito contexto para que haja a compreensão, podendo retratar situações corriqueiras, tendo um quadro ou mais, apresentando legenda ou não, sempre abordando o aspecto cômico.
- A charge, por sua vez, também carregada de humor, pode ser política, esportiva, digital, mas sempre apresenta um enunciado crítico, o que faz com que o leitor construa uma visão crítica e reflexiva dos fatos políticos e sociais; essa construção é através das inferências de mundo do sujeito, dos fatores de temporalidade, como também das percepções visuais que o leitor tem dos textos verbais e não-verbais.
- A tirinha apresenta o viés cômico, da mesma maneira que o cartum e a charge, aborda os aspectos da linguagem verbal e não-verbal, o que a difere dos outros é que este texto é composto de 3 (três) ou 4 (quatro) quadrinhos, por este motivo, chama-se tirinha.

Vale ressaltar que essas categorias não são excludentes e podem se sobrepor, uma vez que muitos gêneros humorísticos possuem características mistas. Além disso, o humor pode ser encontrado em uma variedade de outros gêneros textuais, como contos, crônicas, esquetes de comédia, entre outros, dessa forma, propondo que o leitor tenha uma tenção maior para distinguir os mecanismos e peculiaridades.

De acordo com Mendonça (2005), determinados textos verbais e não-verbais requerem uma leitura mais minuciosa e sofisticada, uma vez que demandam um alto grau de conhecimento prévio e uma atenção redobrada quanto aos mecanismos presentes nesses gêneros.

Nota-se, ainda, a semelhança e distinções que os gêneros humorísticos apresentam, revelando o quão importante é saber reconhecer as especificidades de cada gênero que compõe essa esfera do hipergênero humorístico.

A partir daqui, falaremos acerca de outros 2 (dois) gêneros que estão dentro desse universo e que constituem a base deste estudo, sendo um verbal e não-verbal, o *meme*, e outro, apenas verbal, porém, cheio de sentido, a piada.

2.2.3 Meme: o humor na cultura digital

No mundo contemporâneo, os acontecimentos e situações acontecem com uma grande velocidade. Os avanços tecnológicos e o intenso uso das mídias sociais contribuem para essa agilidade na propagação de notícias e ocorrências. Com isso, há o surgimento de novos gêneros, que se adaptam às necessidades modernas e tecnológicas, ganhando evidência na circulação.

Nesse sentido, a Língua é um sistema mutável, que se modifica de acordo com as mudanças e necessidades dos falantes, o ambiente virtual também requer modificações ou adaptações próprias para a comunicação dos falantes nesse espaço.

Cabe frisar que os gêneros que circulam no meio virtual dispõem de sons, imagens, aspectos linguísticos, gestuais e espaciais (que são identificados através do campo visual), ou seja, elementos multimodais que trazem dinamicidade a esses gêneros.

Seguindo essa ótica, o gênero *meme*, que é um texto com características multimodais (diferentes formas de linguagens, envolvendo gestos, sons, representações e outros), propaga-se na rede virtual, e é considerado um fenômeno pela velocidade da sua disseminação e alcance de usuários. O termo vem do grego e significa “imitação”, teve origem em 1976, pelo biólogo Richard Dawkins, sendo conhecido primeiramente no campo da biologia, como mencionado por Chagas (2021).

Horta (2015) reforça que o termo utilizado por Dawkins se refere ao *meme* como um gene que se duplica no tempo e espaço sozinho. De modo semelhante, com o advento das tecnologias digitais, os textos que receberam o termo idêntico ao criado por Dawkins também se multiplicam e se perpetuam na WEB. Porém, alguns teóricos questionam o uso desse termo, pois, segundo o que Porto (2018) considera, o conceito de Dawkins já não consegue mais explicar a magnitude que o gênero oferece para os dias atuais.

Com o avanço da cultura e reprodução dos *memes*, o filósofo Daniel Dennett desenvolveu uma teoria denominada de “memética”, com o intuito de realizar um estudo aprofundado e fugindo do conceito replicador e biológico definido por Dawkins, capaz de estudar a perspectiva do *meme*, como afirmado por Toledo (2013).

Ademais, Guerreiro e Soares (2016) destacam que os *memes* são criados de acordo com imagens e expressão que acontecem no cotidiano; essas imagens ganham novos contextos a

partir de novas falas e situações em que são inseridas, dispondo de inúmeras significações. A esse respeito, cabe a seguinte afirmação de Guerreiro e Soares (2016, p. 7): “Importante destacar que os *memes* são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final do *meme* adquire uma significação característica”

No que diz respeito à utilização de elementos multimodais próprios do gênero, Oliveira (2021) ressalta que o *meme* promove o multiletramento, pois constitui inúmeras formas de semiose para atribuir acepções, ferramenta necessária para promover comunicação contemporânea. Nesse sentido, na Figura 1, é apresentado um quadro, criado por Guerreiro e Soares (2016), que exemplifica as características que aparecem com frequência no referido gênero.

Figura 1 – As características recorrentes nos *memes*

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função Social
- Interagir com os participantes (representados e interativos)	- Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	- Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas

Fonte: Guerreiro e Soares (2016, p. 192).

O gênero *meme* explora as perspectivas tecnológicas, como também objetiva a interação entre os integrantes e requer conhecimentos do leitor para além do que está visível na imagem e nos signos linguísticos, pois a sua composição aborda os contextos sociais e culturais, assim como exige os conhecimentos de mundo do leitor, para que a construção de sentidos e mecanismos argumentativos que também estão presentes no *meme* sejam acionados:

O *meme* se trata então de um gênero usualmente caracterizado por combinar recursos imagéticos, orais, ou escritos, podendo ser interpretados a partir dessa relação. Ou seja, é constituído por características essencialmente multimodais, como textos difundidos através de desenhos, fotografias e sons combinados e editados entre si, para expressar mensagens de humor ou de cunho político, dentre outras temáticas (Oliveira, 2021, p. 102).

A combinação dos recursos multimodais no fenômeno dos *memes* permite que esses textos expressem mensagens de humor, políticas ou outras temáticas de maneira concisa,

criativa, tornando-os uma forma de expressão amplamente difundida e reconhecida na cultura digital.

A propósito, segundo o que Porto (2018) informa, o Brasil é um grande produtor de *memes*, pois, além de permanecerem muitas horas conectados nas redes sociais, os brasileiros conseguem gerar humor e criar uma infinidade de *memes* a partir de situações simples que acontecem no cotidiano ou de ocorrências mais complexas, como os problemas sociais que assolam o país. Corroborando o que é evidenciado por Porto, Toledo (2018) assim pontua:

Um meme pode ser concebido como uma unidade de cultura, um comportamento ou uma ideia que pode ser passada de pessoa para pessoa. Os exemplos de memes são inúmeros e os mais comumente citados são: a moda no vestuário e na alimentação, cerimônias e costumes, arte e arquitetura, engenharia e tecnologia, melodias, músicas, ideias, slogans, maneiras de construir arcos, o alfabeto, a linguagem, queimar a bandeira americana, a religião, o xadrez, o nazismo, a pornografia, os direitos humanos, o desconstrucionismo etc. Toda a cultura, todos os comportamentos sociais, todas as ideias e teorias, todo comportamento não geneticamente determinado, tudo que uma pessoa é capaz de imitar ou aprender com outra pessoa é um meme (Toledo, 2018, p. 192).

Oliveira (2021) destaca a relevância de se trabalhar o gênero *meme* em sala de aula, uma vez que apresenta infinitas possibilidades de exploração a partir dos fatores da intertextualidade, ambiguidade, polissemia, dos elementos implícitos que fazem parte do gênero e, também, da fácil compreensão dos seus elementos linguísticos, que normalmente são informais, o que possibilita o seu uso por várias faixas etárias.

Os *memes* também possibilitam explorar temas relevantes e presentes na atualidade, facilitando a conexão entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos alunos. Com essa abordagem, é possível tornar o aprendizado mais dinâmico, colaborativo e alinhado às práticas de comunicação da atualidade, atreladas e compartilhadas na cultura digital.

Dos fenômenos linguísticos apontados acima, característicos dos gêneros humorísticos, tais como intertextualidade, polissemia, ambiguidade, polifonia, marcadores de pressuposição, ironia, nos deteremos, a seguir, na explanação acerca da polissemia, intertextualidade e ironia.

- **Polissemia**

Figura 2 – *Meme* dinheiro no banco



Fonte: Memes Acessíveis (2022).

De acordo com Marcuschi (2010), a polissemia é um fenômeno que possibilita o usuário da língua atribuir diferentes significados a partir de uma única palavra. Por essa razão, o *meme* em evidência utiliza esse recurso linguístico, para construir sentido e também para gerar o humor.

A polissemia é um acontecimento linguístico em que uma palavra ou expressão apresenta significados diferentes. No contexto do *meme* “Dinheiro no banco”, observa-se, a partir do texto verbal, a menção inicialmente a uma crise e, em seguida, tem-se a frase, “mas eu tenho dinheiro no banco”, porém, esse banco é um banco de plástico. Assim, nota-se uma polissemia expressa pela palavra “banco”, que pode ser interpretada como uma instituição financeira ou um assento.

Vale destacar que o traço humorístico desse *meme* é que, mesmo com o dinheiro exposto no “banco”, sabendo-se que este é de plástico, tanto o dinheiro quanto o banco representado são insuficientes para findar a crise.

A partir da análise desse *meme*, fica evidente como a linguagem pode operar, trazendo diferentes sentidos e significados, dependendo do contexto a que se refere. A partir do *meme* em análise, entende-se melhor o recurso da polissemia, e como esse artifício funciona dentro dos gêneros humorísticos.

- **Intertextualidade**

Figura 3 – *Meme* argumentos



Fonte: Pinterest (2022).

O *meme* “Argumentos” apresenta uma intertextualidade com obras de arte bastante conhecidas; a primeira é a do norueguês Edvard Munch, intitulada o Grito; a segunda faz referência ao quadro Monalisa, do artista Leonardo Da Vinci, criando uma intertextualidade e possibilitando um novo contexto na sua construção.

A esse respeito, Koch (2014, p. 98) assim explica: “A intertextualidade é um fenômeno que se manifesta em diferentes níveis do discurso, desde as referências explícitas a outras obras até as alusões mais sutis e implícitas”. Nesse sentido, o *meme* apresenta não só intertextualidade com as imagens, mas também com outras frases similares que circulam na internet, pois a frase apresentada é uma variação de um ditado popular que diz “Não grite, argumente”.

O fator humorístico presente no *meme* está na junção entre as modificações feitas nas pinturas, pois Monalisa aparece com novas características: além de expressar certo deboche com a pintura “O grito”, também por solicitar que não gritasse, mas que fizesse uso de argumentos para falar.

Portanto, pode-se concluir que a intertextualidade é um processo importante na construção dos diversos gêneros textuais, inclusive na produção dos *memes*.

- **Ironia**

Figura 4 – *Meme* Diva Depressão



Fonte: *Meme Droid* (2022).

O *meme* apresentado utiliza a ironia para propiciar humor ao leitor, pois se observa no texto a figura de Vandinha, personagem presente no filme da família Adams, que é conhecida por apresentar um aspecto sombrio, com uma postura pouco expressiva e a seguinte frase: “Nada mais lindo que o sorriso de uma criança”. Porém, não se consegue ver nenhum sorriso, e sim um comportamento diferente do que é esperado ou estereotipado pela sociedade.

Diante desse contexto, nota-se que a ironia é utilizada para fazer uma crítica à visão romantizada da infância, e que toda criança precisa aparentar felicidade, quando muitas das vezes o sorriso pode ser forçado pelos pais ou pode acontecer de forma superficial, além de nem toda criança conviver em ambientes felizes ou capazes de proporcionar tais sentimentos para esse público.

De acordo com Lopes e Cunha (2013), a ironia é um recurso crítico e reflexivo que pode ser utilizado para abordar o que está implícito por trás de um discurso. Dessa forma, percebe-se que o *meme* aborda de forma irônica a visão estereotipada da infância, o que provoca no leitor um posicionamento reflexivo após a leitura do texto. Além do mais, os autores assim pontuam:

A ironia é uma figura de linguagem muito presente nas interações sociais e na literatura, e é comumente definida como uma inversão entre o que é dito e o que é esperado, gerando um efeito de humor ou sarcasmo. (...) Na linguística textual, a ironia é vista como um fenômeno que ocorre em um contexto interacional, em que o sentido literal do que é dito é subvertido para criar uma interpretação irônica, que

depende do conhecimento prévio e das expectativas do leitor ou ouvinte (Lopes; Cunha, 2013, p. 103).

Dessa maneira, observa-se que o fenômeno da ironia aborda não só o contexto, mas também os conhecimentos prévios do leitor. Além disso, os recursos linguísticos que são utilizados nos *memes* auxiliam na criação de novos contextos e também em transmitir mensagens de forma bem-humorada e eficaz, portanto, auxiliando na construção de sentidos para o leitor.

Para Ventapane (2017), a escola necessita adotar aulas que dialoguem com as práticas sociais que os estudantes possuem, desencadeando uma reflexão da linguagem e do seu uso, dessa maneira, integrando as mídias sociais e a tecnologia para dentro da sala de aula. Pois, a escola do século XXI precisa preparar os alunos para a sociedade digital e multicultural em que vivemos.

Isso não apenas enriquece o currículo educacional, tornando-o mais envolvente, mas também desenvolve habilidades essenciais, como o letramento digital e visual, promovendo a inclusão e possibilitando que os alunos se tornem comunicadores eficazes em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Diante disso, podemos depreender que é imprescindível a inclusão das tecnologias digitais nas instituições escolares, como instrumento pedagógico necessário ao ensino de leitura e produção de gêneros multimodais, tendo em vista as múltiplas possibilidades de potencializar e estimular produções mais autênticas, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências para interagir com a diversidade cultural de produção, de circulação e de linguagem dos gêneros discursivos, advindos ou não das mídias digitais (Maroja; Aranha, 2021, p. 338).

Neste sentido, o *meme* possibilita desenvolver competências leitoras e os multiletramentos, como também possibilita que se considere o conhecimento de mundo, acresce no que diz respeito aos conhecimentos literários, a exemplo do *meme* utilizado na imagem anterior que exige um conhecimento prévio ou uma pesquisa para que haja a compreensão, e ainda promove o ensino de um gênero que circula nas mídias digitais, sendo necessário para estabelecer as práticas sociais contemporâneas e as práticas dos multiletramentos (Rojo, 2013).

2.2.4 A Piada e o seu funcionamento

Assim como o *meme*, as tirinhas e as charges, as piadas também fazem parte do gênero humorístico, pois possuem um elemento semelhante entre si, que é gerar o riso no leitor.

Contudo, distinto dos outros gêneros, a piada é um texto que pode utilizar apenas a linguagem verbal na sua composição. Quanto ao primeiro registro do gênero, Ando (2008) expôs uma pesquisa realizada pela Universidade de Wolverhampton, na Inglaterra, que apontou um registro da piada mais antiga por volta de 1.900 a.C.

Vale ressaltar que o gênero piada é vasto, já que conta com inúmeros temas, como política, etnia, sexualidade, e ainda dispõe de vários mecanismos linguísticos na sua construção, o que faz da piada um gênero complexo, que exige do leitor a ativação dos conhecimentos linguísticos envolvidos para que haja a interpretação e as implicações sejam atribuídas (Possenti, 1998). Semelhante a esse posicionamento, Silveira Neto (2011) assim observa:

O gênero em questão possui essa função macro de poder atribuir sentidos e significados numa situação sócio-comunicativa específica. O valor social da piada encontra-se na possibilidade de esse texto poder construir contextos outros inalcançáveis dentro de certas circunstâncias comunicativas. É preciso saber usá-la. E isso requer conhecimento e domínio do tipo de piada a ser contada e, principalmente, do momento exato ou não em que ela deverá ser proferida (Silveira, 2011, p. 2).

Nesse sentido, a piada fornece um campo amplo, principalmente quando se refere ao âmbito da linguística e da leitura, que na grande maioria surpreende o leitor com o desfecho (Ramos, 2017). Uma forte particularidade do gênero é a quebra de coerência. Diante disso, o leitor/ouvinte deve executar estratégias de leitura próprias, como defendido por Muniz (2004).

Conforme o que Marinho (2014, p. 1) explica, as “piadas são um material linguístico que, para serem compreendidas e levarem o ouvinte ao riso, precisam ser apreendidas a partir de um significado específico: aquele que o falante intenciona; caso ocorra o contrário, não haverá comicidade”.

Dessa forma, a comicidade presente nas piadas está ligada à intenção comunicativa do emissor, pois é por meio dessa compreensão que o humor é construído. Posto isto, quando o ouvinte não faz a inferência, o cômico se perde, resultando na falta do riso ou em interpretações fora do contexto; logo, o entendimento das intenções comunicativas na piada é essencial para que haja o humor.

Outros fatores próprios da piada são a ambiguidade, a polissemia, o que para outros gêneros pode ser um fator que dificulta a compreensão. Na piada, esses elementos contribuem para o fator humorístico. Além das características mencionadas, Santos (2010, p. 115 *apud* Onuszezak *et al.*, 2013) apresenta um estudo que detalha minuciosas peculiaridades das piadas:

A piada, portanto, é um gênero que apresenta diversas formas de condensação e que pode ter sua caracterização, de forma geral, a partir das seguintes características:

- Texto curto;
- Estrutura narrativa em que primeiro acontece a contextualização do lugar ou situação, depois apresenta discurso direto (diálogo);
- Veicula variedades linguísticas assim como temáticas, abordando assuntos cotidianos e/ou polêmicos;
- Demanda várias relações intertextuais;
- Possui como propósito primeiro o de divertir, mas também podem ter como função, criticar, manter relações de poder e difundir preconceitos;
- Possui uma carga de sentidos múltiplos que opera na quebra de expectativa no fechamento do texto, quando o leitor opta por escolhas ambíguas e deslocamento de sentido;
- Pode ser transmitida por meio da linguagem oral ou escrita;
- Circula em espaços informais em que há intimidade entre os participantes ou espaços em que há abertura para descontração. (Santos, 2010, p.115, apud Onuszezak et al, 2012, p.7)

Nessa perspectiva, apresentam-se, a seguir, piadas, para exemplificar alguns dos elementos citados acima por Santos (2010).

Piada 1 “Joãozinho”:

“Joãozinho voltou da aula de catecismo e perguntou ao pai:

- Pai, porque quando Jesus ressuscitou, apareceu primeiro para as mulheres e não para os homens?

- Sei não, meu filho! Vai ver que é porque ele queria que a notícia se espalhasse mais depressa!”

Na piada 1, observa-se um personagem bastante conhecido para o gênero, que é o Joãozinho. No diálogo comum entre o pai e o filho, ao final do texto, o leitor compreenderá, a partir do conhecimento de mundo, que o pai chama as mulheres de fofoqueiras, pois, segundo o que a personagem evoca, a notícia seria espalhada “mais depressa”, sendo este um discurso proferido por parte da sociedade, apontando para o desfecho como a circunstância geradora de riso no leitor. Sob essa ótica, Onuszezak (2013, p. 4) diz que os temas das piadas, frequentemente, estão ligados a estereótipos gerados pelas sociedades e que o leitor precisa conhecer para atribuir significado.

Nesse ponto de vista, a piada 1 oferece um material linguístico que desenvolve a estética da leitura, mas também o entretenimento presente no texto juntamente com o conhecimento prévio e contribui de forma efetiva para desenvolver capacidades que irão auxiliar no desenvolvimento da Língua.

Outro fator que chama a atenção quanto à estratégia para compreender a leitura das piadas é o fator polissêmico, como se observa na piada, a seguir:

Piada 2 “Um pequeno problema”

Um homem chega tarde da noite a um hotel de beira de estrada. Ele está cansado e não vê a hora de cair na cama.

- Boa noite. Eu gostaria de um quarto para passar a noite.

- O senhor deu muita sorte! Só há um quarto disponível. Mas tem um problema: a cama não está feita.

- Isso não tem problema. Eu mesmo arrumo.

- Ótimo! Aqui tem as chaves, as tábuas, o martelo, os pregos...

Na piada 2, percebe-se um diálogo entre um viajante e um recepcionista de hotel. Observa-se que o recepcionista menciona que a cama não está feita, e o próprio viajante fala que não há problema, pois pensa que apenas os lençóis da cama não estão preparados. Porém, o fator polissêmico é ativado, e o recepcionista quebra a expectativa do viajante quando mostra as chaves, as tábuas, o martelo e os pregos, ou seja, a cama, literalmente, não estava feita.

As piadas 1 e 2 demonstram alguns mecanismos que mobilizam as piadas, como o conhecimento de mundo e a polissemia, o que faz ativar certos gatilhos no leitor, para que este interprete os textos e consiga perceber os efeitos de sentido que a piada deseja produzir, sendo um gênero que fornece a ampliação do nível linguístico e semântico, como frisado por Muniz (2004):

Também, embora o gatilho das piadas se dê no nível linguístico, fica claro para o leitor que a interpretação destes textos não pode se basear apenas nesse critério, isto é, os limites do linguístico são extrapolados e o discurso intervém para que possamos compreender o efeito de sentido que a piada quer criar. (Muniz, 2004, p. 95)

Somado ao que é mencionado por Muniz, Marlow (2017) descreve que a piada fornece benefícios em relação a outros gêneros. São eles:

- (1) os chistes existem em grande quantidade e, provavelmente, em todas as culturas e níveis sociais;
- (2) as piadas são dados efetivamente enunciados pelos falantes, podendo facilmente ser encontradas obras que se dedicam exclusivamente ao registro e à divulgação de muitas delas e até profissionais reconhecidamente “contadores de piadas”; e ainda
- (3) são divertidas, ou seja, promovem, quando pouco, a distração e o riso - razões para que não sejam desprezadas no ambiente escolar e nem na atual realidade social (Marlow, 2017, p. 64).

Dessa forma, percebe-se que a piada não é só um texto gerador do riso, mas um gênero que permite trabalhar temáticas do cotidiano, facilitando para que haja uma leitura reflexiva e aprimorada. Por esses motivos, faz-se necessário um olhar mais atento ao gênero e possibilitar que a piada esteja presente no ambiente escolar, permitindo que a sala de aula seja um espaço

em que se trabalhe com possibilidades divertidas e que se construa uma aprendizagem, valorizando-se os conhecimentos do educando e a interação com a sociedade.

2.5 As TDIC no ensino

Com a chegada do mundo digital, a sociedade mudou repentinamente o seu comportamento, à medida que se consome cada vez mais tecnologia, o que mudou durante várias décadas não só a forma como as pessoas agem, mas também a forma como se comunicam. As tecnologias digitais permitem a rápida disseminação de informações e, quando utilizadas para o ensino, integram a escola à realidade da sociedade.

Para Lévy (2015), a internet desenvolveu-se rapidamente, e este é apenas o início, porém, as pessoas ainda desfrutarão de mutações no espaço virtual, de modo a ocasionar que a maioria da população esteja permanentemente conectada. O autor ainda ressalta que cabe à escola evidenciar a parte crítica e o tratamento dos dados, para estimular as capacidades cognitivas e utilizar as novas perspectivas na educação. Somado a ideia de Lévy, Corrêa (2001) afirma que:

Devemos construir uma nova articulação entre tecnologia e educação aquilo que chamaríamos de uma visão crítica, apesar do desgaste da palavra “crítica” - ou seja, compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social. As tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são por si mesmas, educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa. (Corrêa, 2001, p. 46-47)

Dessa forma, é preciso compreender o papel e importância das TDIC e o vasto acesso aos conhecimentos e informações que a tecnologia proporciona na prática pedagógica. Além disso, os direcionamentos da atualidade conduzem a escola para que as tecnologias digitais sejam inseridas no processo de ensino e aprendizagem, como apontado na BNCC nestes termos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse viés, constata-se que a BNCC considera e incentiva o uso dos recursos e metodologias pedagógicas que contemplam as TDIC. Além de contribuir para a interação no contexto escolar, as tecnologias digitais fortalecem a vida social do estudante. Segundo o que

consta do mesmo documento normativo, o digital é uma linguagem, e o seu uso desenvolve o senso crítico (Brasil, 2018).

Sob essa perspectiva, Kenski (2008) enfatiza que é fundamental interagir com as informações que são encontradas na rede, mas que isso é um exercício processual, devendo-se maturar, discutir e aprender a ser crítico quanto ao que se busca e como se interage. Ainda sob o mesmo olhar da autora, faz-se necessário utilizar o espaço virtual para realizar atividades ativas e envolventes entre professores, alunos e estimular os estudantes para expressem a opinião deles.

Vale ressaltar que inserir novas tecnologias na educação não é apenas usar uma ferramenta virtual, mas de que forma o professor irá utilizar, quais as finalidades e propósitos pré-estabelecidos esse educador tem, uma vez que a inserção das TDIC não se resume em posicionar o aluno em frente de um computador. Para isso, é necessário que os educadores reflitam e busquem formação continuada para reconhecerem as necessidades dos seus estudantes e proporcionarem uma aprendizagem com práticas significativas.

Como registra Moura (2010):

O contínuo emergir de novas ferramentas Web 2.0 e Web 2.0 móvel pode constituir-se uma mais valia preciosa para a Educação. Estas ferramentas conjugadas com uma pedagogia adequada podem contribuir para desenvolver nos alunos competências de autonomia, criatividade, capacidade de síntese, espírito colaborativo e tornar a aprendizagem mais significativa (Moura, 2010, p. 102).

A escola precisa, portanto, aproximar-se mais da sociedade e reaprender a ser uma instituição mais significativa, mobilizada a despertar a curiosidade do estudante e o interesse para que este não veja a instituição como enfadonha, mas busque o seu aprendizado a partir do envolvimento em projetos e desafios, incorporando o lado humano, afetuoso e as tecnologias de pesquisa e comunicação (Moran, 2008).

Contribuindo com a reflexão de Moran (2008), Athouguia e Dias (2018) fazem o seguinte acréscimo:

[...] para se trabalhar com tecnologias digitais na educação é fundamental considerar a integração dessas ferramentas com as práticas pedagógicas, o que implica em (re)construir novas formas de ensinar e de aprender, desenvolvendo competências cognitivas e tecnológicas. Isso requer uma atuação interdisciplinar, colaborativa e crítica dos professores e alunos, envolvendo a mediação e a gestão do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem, a partir da integração de diferentes linguagens e mídias, que possibilitem a criação e a partilha de conhecimentos de forma autônoma, colaborativa e criativa. (Athouguia e Dias, 2018, p. 29-30)

Diante disto, nota-se a relevância do uso das tecnologias digitais e o impacto positivo que é causado, quando utilizadas no meio educacional da forma correta. Evidencia-se o quão necessário é que os educadores estejam atentos às mudanças que acontecem na sociedade, de forma que ampliem os seus conhecimentos sobre o uso das TDIC, a fim de que haja uma apropriação desses recursos de forma significativa e intencional.

2.5.1 Ensino híbrido: perspectivas e tendências para uma aprendizagem dinâmica

Desde o surgimento das tecnologias e os seus avanços, a sociedade passou por inúmeras transformações. Com isso, a escola também recebeu influências para modificar as práticas tradicionais e padronizadas de ensino, uma vez que as TDIC proporcionam o acesso a um material vasto de conhecimento, buscando integrar novas técnicas de aprendizagem que fomentem o aprendizado de maneira dinâmica e autônoma.

A metodologia híbrida surgiu nos Estados Unidos com a expressão “*blended learning*”, ou seja, aprender com a mistura. No início, a ideia era inviável, pois os equipamentos tecnológicos eram pouco populares, o que tornava inacessível a sua execução. Porém, com o avanço dos equipamentos e da internet, o método híbrido passou a ser estimulado pouco a pouco (Núñez Novo, 2021).

O Ensino Híbrido é uma metodologia que mescla o formato das aulas presenciais juntamente com a utilização de aportes tecnológicos, sendo um método aliado na aprendizagem. O uso da metodologia híbrida na sala de aula permite que o estudante desenvolva a autonomia e habilidades tecnológicas que são necessárias para o século XXI. Sobre essa metodologia, cabe transcrever o seguinte trecho:

A proposta híbrida de ensino-aprendizagem começa a ser regulamentada no Brasil a partir da portaria do Ministério da Educação de nº 2.253/2001, posteriormente revogada pela Portaria 4.059/2004 e atualizada pela Portaria 1.134/2016, ou seja, portarias que advêm do mesmo direcionamento da modalidade de ensino a distância. Já o ano de 2017 é visto como um marco para a Educação a Distância (EaD), momento em que houve a flexibilização da regulamentação e, conseqüentemente, da oferta de cursos a distância por meio da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Com essa alteração, passou a ser possível para as instituições oferecerem EaD sem a contrapartida presencial, com a criação de novos polos educativos ou readequação de outros (Garcia, Redel; Martiny, 2021, p. 142).

Ainda segundo o que Garcia, Redel e Martiny (2021) apresentam, após a oferta de cursos na modalidade EaD e a sua regulamentação, houve grande adesão e procura por cursos em nível superior que dispusessem dessa modalidade. Tempo depois, as instituições que ofereciam essa

modalidade de ensino passaram a mesclar as aulas EaD, combinadas a aulas presenciais, visto que o estudante tem uma forma personalizada de ensino.

Silva e Siebiger (2017) descrevem como a concepção de *e-learning* apareceu no meio da educação a distância, no momento em que a internet ganhou notoriedade e evidência na sociedade. Com o passar dos anos e das modernizações no ensino, que possibilitaram uma aprendizagem rápida e para muitas pessoas ao mesmo tempo, a proposta do *e-learning* passou a ter um maior destaque.

Surgem, dessa forma, tendências em combinar as atividades presenciais de ensino com atividades desenvolvidas a distância *online*, combinação que tem sido denominada de “Ensino Híbrido”, “Curso Híbrido” e “*Blended Learning*” (Silva; Siebiger, 2017, p. 132).

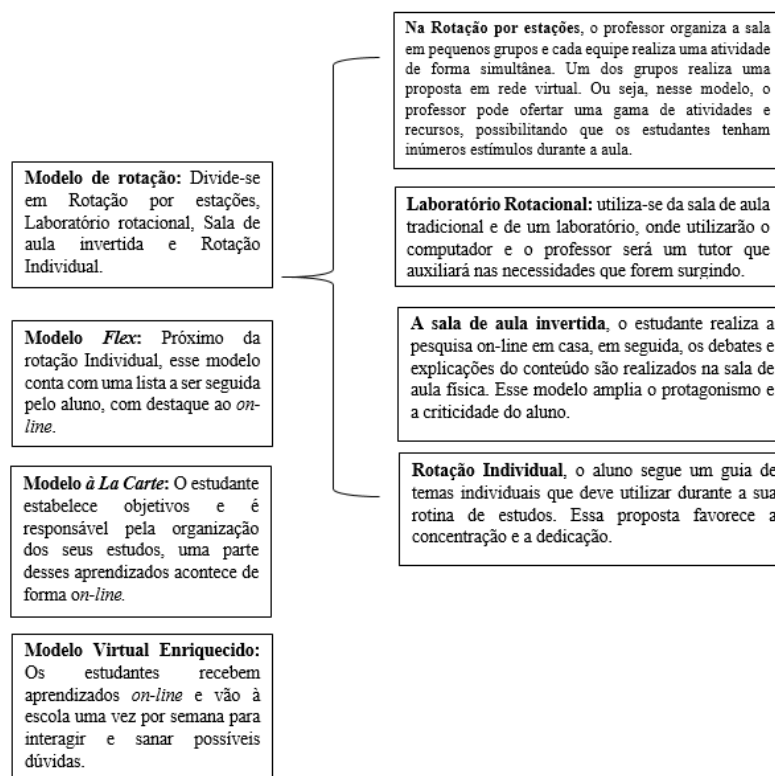
Nesse sentido, o conceito do Ensino Híbrido ou *Blended* surge a partir da mistura das metodologias do ensino presencial em consonância com o ensino on-line, sendo uma união entre 2 (duas) metodologias, que mobilizam a práxis educacional para tornar as aulas um processo de aprendizagem dinâmico e tecnológico (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). A esse respeito, Moran (2015) apresenta a seguinte explicação:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda, e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal está cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (Moran, 2015, p. 39)

A tecnologia contemporânea oferece instrumentos eficazes para os estudantes serem autônomos na busca de conhecimento. A escola precisa mobilizar a sala de aula em torno da tecnologia para que se consigam provocar mudanças (Prensky, 2010). Nesse contexto, o modelo híbrido engloba a sala de aula física ao mundo virtual, valorizando o uso integrado das tecnologias digitais, o que permite uma aprendizagem colaborativa e individualizada (Moran, 2015).

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o modelo híbrido está organizado de uma forma que pode ser aplicado em quatro modelos, os quais se encontram descritos na Figura 5, demonstrada a seguir.

Figura 5 – Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 46-47).

Observa-se que alguns modelos ainda não são difundidos no Brasil, como o modelo *à la carte* e o modelo virtual enriquecido, uma vez que o país apresenta uma série de problemas socioeconômicos, como a falta de acesso a equipamentos tecnológicos e resistência de educadores e responsáveis, o que dificulta o avanço e possibilidades do digital na educação.

O modelo de aprendizagem híbrida rompe com os modelos tradicionais de ensino e oferta ferramentas que dinamizam a sala de aula e facilitam o acesso às informações, mesclando os ambientes virtual e presencial. Essa metodologia é centrada no aluno, e o professor é um mediador, direcionando os caminhos que levam o aluno a obter a compreensão científica (Bertholdo Neto, 2017).

Ressalta-se que a tecnologia proporciona cada vez mais a integração entre o universo físico e virtual, sendo considerado um espaço ampliado. Sendo assim, o tradicionalismo perde espaço, e as práticas inovadoras exercem um papel crucial, para que se possa alcançar objetivos dos processos educacionais. Nesse sentido, o ensino híbrido permite que os estudantes participem de atividades on-line e presenciais e que criem novos espaços e formas de aprender e ensinar, pois “o mundo é dinâmico, de inúmeras linguagens e possibilidades culturais que as pessoas precisam, aliado às interações sociais.” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 49). Ainda segundo os autores:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 39).

Dada a relevância de debater sobre a inserção de metodologias inovadoras para a forma híbrida de ensino, Moran, Masetto e Behrens (2013) apontam para a urgente implementação de metodologias ativas e que proporcionem novos ambientes de aprendizagem, com métodos para todos os envolvidos no processo educacional.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a escola de hoje difere dos contextos tradicionais de antes, e é visível que os jovens, os nativos da tecnologia, os imigrantes digitais, estão cada vez mais conectados, seja na participação de diálogo informal entre amigos nas redes sociais, ou até mesmo na busca da sua aprendizagem, e que anseiam por mais autonomia e reflexão, com a integração de suportes tecnológicos.

Desse modo, Bergmann e Sams (2018) debatem sobre as transformações por que passaram a escola e o ensino, apresentando novas formas e metodologias de ensino que fazem uso de recursos digitais, permitindo aulas mais dinâmicas, o que os autores chamam de sala de aula invertida, que promove a fusão entre o on-line e as aulas presenciais. Ainda segundo os autores, a inversão potencializa inúmeros benefícios para a aprendizagem, criando condições para que os educadores explorem a tecnologia juntamente com os seus alunos.

Além do mais, nos anos de 2020 e 2021, permitiu-se um maior diálogo sobre o que seria o ensino híbrido e a sua inclusão nos ambientes virtuais, como também o diálogo entre as TDIC tomou uma maior proporção. No período da pandemia do COVID-19, houve o distanciamento social, e as aulas tiveram que tomar novos formatos, o que viabilizou a inserção de inúmeras ferramentas tecnológicas que contribuíram para o desenvolvimento das aulas e o uso da tecnologia que permitiu que a educação pudesse continuar. Na mesma perspectiva, cabe apresentar o seguinte pensamento de Rojo (2013):

A comunicação e o acesso à internet, a partir do momento em que perderam seus grilhões (representados por modems, cabos e desktops), agiram de forma determinante sobre grande parte das práticas cotidianas, de modo que os ambientes, majoritariamente os urbanos, passaram a ter a possibilidade de se conectarem entre si por meio dos, hoje barateados, recursos das TICs, como smartphones e tablets. Conectados, esses recursos tornam a ideia de uma sociedade em rede cada vez mais consistente. (Rojo, 2013, p. 69)

Como visto, as tecnologias digitais oferecem abundantes possibilidades de aprendizagem, o que aponta para que cada vez mais as escolas estejam conectadas e utilizem os mais variados recursos. Mas, vale salientar que assumir essa concepção implica repensar as metodologias, planejamentos e a própria rotina do ambiente escolar. É o que Arruda e Siqueira (2021, p. 2) consideram, nestes termos: “Sendo assim, reinventar-se com as ferramentas e os instrumentos tecnológicos foi uma alternativa inovadora para manter relações nos meios educacionais, isso porque os alunos e professores precisam dar continuidade a seus processos de ensino e aprendizagem”.

Silva e Siebiger (2017) elencam aspectos positivos na utilização do ensino híbrido, principalmente no que diz respeito a gerar situações reais de aprendizagem. Segundo os autores, o estudante irá à aula instruído e conseguirá participar de forma mais segura, interativa e eficaz do seu processo cognitivo.

De acordo com Pires (2015), torna-se necessário que os alunos da atualidade sejam autônomos, sobretudo, e desenvolvam a prática de autogestão e aprendam a administrar o tempo e os métodos que facilitam a sua aprendizagem. Para Schneider (2015), esse é um aspecto positivo que a metodologia híbrida proporciona, dessa forma, o aluno conquista o protagonismo da sua aprendizagem. Nessa mesma direção, tem-se a seguinte reflexão:

O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias (storytelling), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, blog ou página da web (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 35).

A proposta da metodologia híbrida proporciona, portanto, um estudo personalizado e de acordo com os objetivos e anseios de cada indivíduo, ao invés de um ensino que não está preocupado com o ritmo do discente, podendo suprimir a aprendizagem de uns e deixar lacunas em outros. Dessa forma, possibilita um ensino maximizado, em que o estudante evolui de acordo com o seu domínio em cada conteúdo (Staker; Horn, 2015). Em contrapartida, as palavras de Bergmann e Sams (2018) servem de alerta:

Uma das dificuldades nas escolas de hoje consiste em acomodar uma ampla variedade de habilidades em cada turma. Temos todos os tipos de alunos, contemplando desde os que superam as expectativas, passando pelos que se situam na média e os que nem sempre compreendem o conteúdo, até chegar aos que mal conseguem ler. A inversão da sala de aula nos mostrou como muitos de nossos alunos são carentes e o quão poderoso é o novo método para atender às necessidades de cada estudante, em meio a toda diversidade. (Bergmann e Sams, 2018, p. 49)

Pensar na abordagem do ensino híbrido e nas suas possibilidades é fundamental para que o aluno e a escola desenvolvam um olhar voltado para o mundo e os seus processos de interação. Considera-se, assim, que a metodologia híbrida torna o ensino mais dinâmico, personalizado, o que retira a passividade do aluno e o torna um sujeito capaz de buscar informações para concretizar a sua aprendizagem, não só durante a vida escolar, mas também durante a vida adulta e profissional.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, disserta-se sobre os percursos metodológicos realizados, a fim de alcançar os objetivos que foram propostos para o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, prioriza-se por uma pesquisa na perspectiva Interacionista da Língua, com base em Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Koch (2005/2011), com o estudo e a análise dos gêneros textuais humorísticos e a sua inclusão nas aulas de Língua Portuguesa.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, tendo-se em vista, neste estudo, compreender os processos e interações que aconteceram na sala de aula, para, a partir disso, intervir em dificuldades nos processos da leitura e argumentação dos estudantes, sabendo que esses processos não são produtos prontos e que podem trazer mudanças para a atual realidade escolar (Bunzen, 2009).

A pesquisa qualitativa foi a que melhor se adequou aos objetivos exploratórios, pois o seu intuito é: “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2008, p. 27). Além do mais, o estudo envolveu a realização de pesquisa-ação, pelo seu caráter reflexivo a partir da mobilização dos participantes na utilização de textos com aspectos cômicos, como os elementos presentes no *meme*, nas piadas e nas propostas que envolveram a integração das tecnologias digitais nas aulas, desenvolvendo-se, a partir dessa interlocução, a elaboração de um produto, a saber, um módulo didático, enquanto resposta prática à situação envolvendo ensino híbrido.

3.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa em foco, como pontuado, refere-se à metodologia qualitativa, uma vez que se observou e interpretou a realidade dos sujeitos, para trazer contribuições e mudanças nos contextos em que professores e estudantes estão sendo inseridos. Acredita-se que esse tipo de metodologia se adequa ao que foi proposto realizar neste estudo, pois, de acordo com Bunzen (2009):

[...] [a] pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um produto acabado e cristalizado (Bunzen, 2009, p. 20).

Partiu-se, primeiramente, da análise de livros didáticos vigentes, para se compreender mais detalhadamente como esses materiais estão abordando e contemplando o uso dos gêneros humorísticos na sala de aula. Desse modo, fez-se uma pesquisa, primeiramente, documental, que, segundo o que Gil (2008, p. 51) explica, “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Posteriormente, realizou-se a observação da BNCC, como também de outros documentos normativos, para se verificar e compreender as competências e habilidades indicadas para o trabalho com o gênero humorístico, realizando-se, então, uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (Gil, 2008, p.50)

Após o período de exploração dos documentos, iniciou-se a pesquisa aplicada, ou “Pesquisa-Ação”, como alguns teóricos abordam, que teve como objetivo principal observar, registrar e analisar as práticas vivenciadas na sala de aula, para se obter significados e gerar conhecimentos que pudessem ser passados adiante.

Elaboraram-se, assim, aulas que continham textos humorísticos, sendo eles, *memes* e piadas, em conformidade com a perspectiva do ensino híbrido, proposta por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que utilizaram recursos tecnológicos e trouxeram contribuições no que tange aos processos de aquisição da leitura.

Cabe mencionar que, segundo o que Severino (2014) explica:

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (Severino, 2014,105)

Como se pode observar, a pesquisa-ação está correlacionada às intenções propostas à pesquisa, como também aos objetivos exploratórios, visto que se analisou a situação da sala de aula e dos seus participantes e se propuseram transformações que objetivaram auxiliar o ensino. Conforme o que Gil (2008, p. 50) esclarece:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Isto posto, coletaram-se e analisaram-se as inferências obtidas pelas interações dos estudantes nas atividades aplicadas, averiguando-se se o trabalho com os gêneros humorísticos trouxe resultados satisfatórios na aquisição de saberes, cumprindo os objetivos propostos pelo estudo para a modalidade do ensino híbrido.

3.2 *Locus da pesquisa*

A pesquisa foi aplicada com estudantes da Escola Integral Milton Campos, localizada na Rua Severina Maria Vasconcelos de Carvalho, s/n, Cuiá, na cidade de João Pessoa-PB. A escola funciona em regime integral, oferecendo o nível do Ensino Médio a estudantes do bairro, como também das comunidades circunvizinhas. Administrada pela gestora Tereza Cristina da Silva Torres, conta com uma equipe formada por professores, técnicos administrativos e pessoal de apoio.

Figura 6 – ECI Milton Campos



Fonte: Google Maps (2022).

A equipe de docentes está em constante busca por formação continuada, dispondo de 3 (três) professoras de Língua Portuguesa, 2 (dois) professores de Língua Estrangeira, 2 (dois) professores de matemática, 1 (um) professor de Química, 1 (um) professor de Física, 1 (uma) professora de Biologia, 1 (uma) professora de História, que também leciona Arte, 1 (uma) professora de Geografia e 1 (um) professor que leciona Filosofia e Sociologia, sendo o corpo docente composto por especialistas, mestres, mestrandos e 1 (um) professor doutor.

No ano de 2022, período de aplicação da pesquisa, esta escola atendeu a aproximadamente 230 (duzentos e trinta) alunos, oferecendo o nível do Ensino Médio, sendo 3 (três) turmas da 1ª série, 2 (duas) turmas da 2ª série e 2 (duas) turmas da 3ª série.

Durante o período da pesquisa, a escola passou por uma manutenção, pois a sua condição estrutural estava um pouco comprometida, o que não afetou a pesquisa, visto que a escola continuou funcionando em horário presencial reduzido e, somadas ao presencial, incluiu aulas on-line no período da tarde, tendo sido benéfica a proposta deste estudo de inclusão da metodologia híbrida.

Vale salientar que, mesmo passando por uma restauração, a escola permanece com o mesmo quantitativo de espaços físicos: 1 (uma) sala da direção, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala dos professores, 7 (sete) salas de aula, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) biblioteca, 4 (quatro) banheiros, 1 (um) refeitório e 1 (um) almoxarifado.

3.3 Participantes da pesquisa

De uma forma geral, o corpo discente da ECI Milton Campos é considerado de baixo poder aquisitivo, e sua estrutura familiar é composta, em sua maioria, de pai e mãe, sendo estes os responsáveis pelo aluno. Devido às condições econômicas das famílias serem de baixo poder aquisitivo, muitos dos alunos participam dos programas governamentais, como o Programa Auxílio Brasil (substituto do Bolsa Família no governo de Jair Bolsonaro).

Quanto à profissão dos pais dos alunos, a maior incidência está na área de empresas particulares, autônomos e funcionários públicos, na função operária, além dos empregos domésticos. Há, também, alguns casos de desempregados. Grande parte desse público não possui casa própria, com número considerável de moradores de imóveis alugados.¹

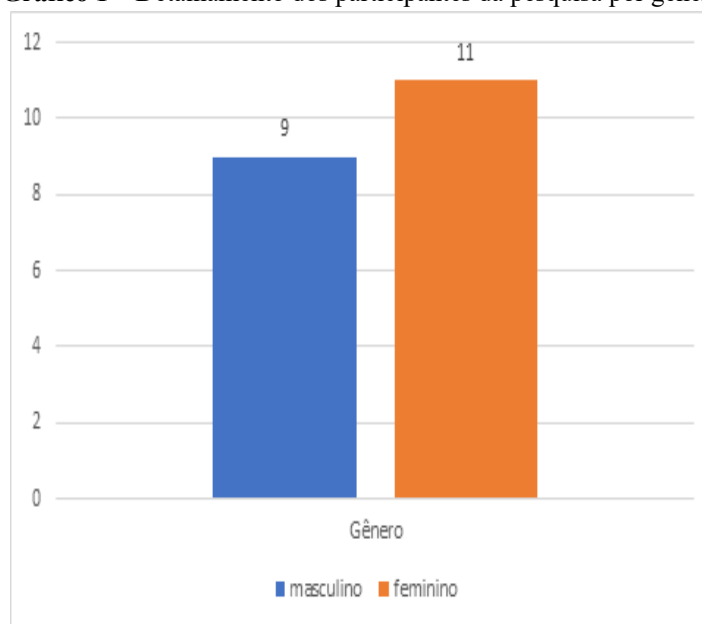
A pesquisa foi realizada com estudantes regularmente matriculados na escola e que estavam cursando a 3ª série do Ensino Médio, com faixa etária entre 17 (dezesete) e 19 (dezenove) anos. Parte desses estudantes reside no bairro do Geisel, no município de João Pessoa.

As observações e aplicações das atividades foram propostas de acordo com a vivência dos alunos, pois é importante dialogar com os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir com soluções e transformações para a educação básica da Paraíba.

¹ As informações mencionadas foram coletadas do Plano de Ação Escolar 2022 (Documento que apresenta dados e referências sobre a comunidade escolar), fornecido pela secretaria da ECI Milton Campos.

Os sujeitos participantes da pesquisa totalizaram 20 (vinte) estudantes, sendo 9 (nove) do sexo masculino e 11 (onze), feminino, como demonstrado no Gráfico 1, a seguir.

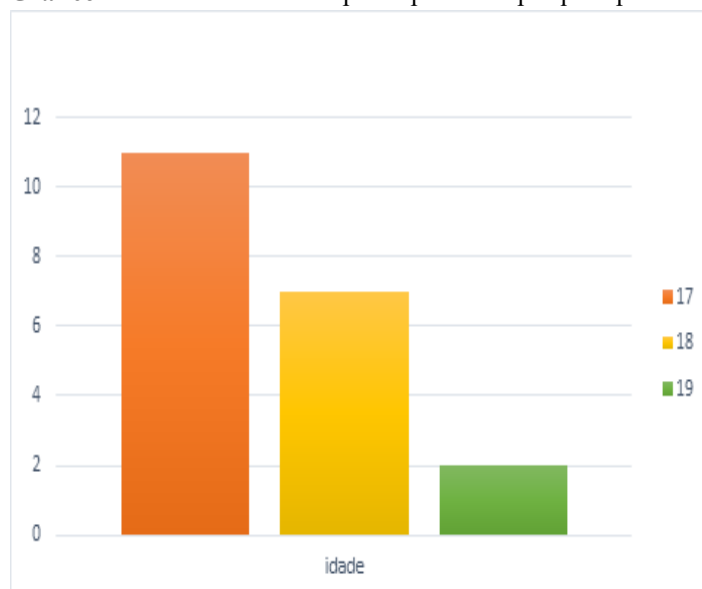
Gráfico 1 – Detalhamento dos participantes da pesquisa por gênero



Fonte: Elaboração própria (2022).

O Gráfico 2, a seguir, detalha a faixa etária dos participantes, informando que participaram 2 (dois) estudantes com 19 (dezenove) anos, 7 (sete), com 18 (dezoito) anos, e 11 (onze), com 17 (dezesete) anos de idade.

Gráfico 2 – Detalhamento dos participantes da pesquisa por idade



Fonte: Elaboração própria (2022).

Vale destacar que a pesquisa foi aplicada com 20 (vinte) alunos, contudo, na análise, utilizaram-se as respostas de 5 (cinco) estudantes, por se considerarem essas respostas as mais representativas, de modo que esses participantes são caracterizados como aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4 e aluno 5.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

No momento da pesquisa exploratória e documental, analisaram-se livros didáticos, computadores e documentos oficiais da educação, que direcionam os professores de LP e versam sobre a inserção das TDIC para o ensino dos gêneros textuais e da prática de produção de textos, como a BNCC e os PCN.

Para a fase da pesquisa aplicada, utilizou-se, subsidiariamente, como instrumento o “Diário de Pesquisa”, pois a rotina da sala de aula é muito intensa e dinâmica, e era preciso de alguma forma registrar as impressões da pesquisadora a partir da realidade observada. Para que as observações não pudessem ser esquecidas ou que demandassem muito tempo do pesquisador e/ou dos envolvidos, esse instrumento foi muito útil para a pesquisa, pois, segundo o que Bortoni-Ricardo (2008) considera:

Uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do trabalho docente, como o uso de um diário de pesquisa. Escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46-47).

O diário de pesquisa possibilitou, a partir das anotações realizadas, retornar aos registros sempre que necessário, permitindo que os acontecimentos observados não caíssem no esquecimento. Somada ao diário, também foi utilizada a câmera fotográfica do *smartphone*, que facilitou materializar e resgatar a memória dos momentos vivenciados por meio das imagens coletadas. O registro de observação é realizado no mesmo período da pesquisa aplicada e pode ser realizado de diferentes formas, como registros escritos, tipos de gravações ou fotos (Gil, 2008). Além dos instrumentos mencionados, também se utilizaram outros recursos, como computador, para elaborar as atividades, a internet em alguns momentos das aulas presenciais, o Google Docs, para criar um roteiro de pesquisa, papéis A4 e impressora para as atividades.

3.5 Procedimento de intervenção e geração de dados

No tocante à pesquisa exploratória, investigaram-se os livros didáticos adotados pela unidade escolar e observou-se como e se esses materiais são abordados e de que forma os gêneros humorísticos estão sendo abordados. Ainda na fase exploratória, investigou-se se os documentos oficiais da educação contemplam os aspectos necessários para o ensino da Língua, como também se buscou uma reflexão sobre a fundamentação teórica. Para isso, realizaram-se pesquisas de obras teóricas que dialogam com a temática, assim como artigos e outros trabalhos científicos.

Após essa fase inicial, realizou-se a intervenção com os estudantes. Para isso, buscou-se conhecer os discentes e explicar o contexto da pesquisa; a partir daí, elaborou-se uma sequência didática, dividida em 5 (cinco) momentos cada, que tinham como foco o ensino híbrido. Nesse sentido, as aulas foram dispostas em aulas presenciais e on-line, como detalhadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Etapas da Intervenção

ETAPAS DA INTERVENÇÃO	
Aula 1 - 1h/aula (50 min)	<p style="text-align: center;">Explorando os caminhos do humor</p> <p>No primeiro momento, utilizou-se a metodologia “sala de aula invertida”, com o objetivo de fornecer a compreensão sobre e as diferenças dos gêneros de humor. Dessa forma, enviou-se um roteiro, contendo vídeos e materiais sobre a distinção dos gêneros e, também, acerca das suas características. Nesse período, também foi criado o <i>Classroom</i> da turma, o espaço virtual a ser utilizado para consolidar os conhecimentos adquiridos e criar um ambiente para a retirada de dúvidas, além de valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.</p>
Aula 2 - 1h/aula (50 min)	<p style="text-align: center;">Visitando o Museu dos Memes</p> <p>Na proposta desta atividade, foi utilizado o método rotação de laboratório. A turma ficou dividida em 2 (dois) grupos, metade se dirigiu para o ambiente virtual para conhecer o “Museu dos Memes” e visitar uma exposição.</p> <p>Os outros estudantes realizaram pesquisas sobre a repercussão e o surgimento de <i>memes</i> escolhidos, que foram selecionados previamente. Ambos os grupos</p>

	<p>pueram debater sobre os sentidos provocados pelos textos.</p>
<p>Aula 3 - 1h/aula (50 min)</p>	<p style="text-align: center;">Game do humor</p> <p>Na segunda etapa, aplicou-se o recurso híbrido da gamificação. Para este fim, fiz-se uso do aplicativo Kahoot. Escolheu-se o formato <i>quiz</i> para formular o jogo. Desse modo, os estudantes puderam jogar de forma colaborativa e interpretar textos de humor, identificando os elementos geradores do riso.</p>
<p>Aula 4 - 1h/aula (50 min)</p>	<p style="text-align: center;">Varal do Riso</p> <p>Solicitou-se que os alunos levassem piadas para a escola, as quais foram dispostas em um varal. Em seguida, pediu-se que alguns alunos escolhessem uma das piadas e a lessem em voz alta. Após esse momento, os estudantes debateram e apresentaram os recursos utilizados pela piada para gerar o riso, também apontando os aspectos do conhecimento de mundo que permitiam chegar à compreensão do texto.</p>
<p>Aula 5 - 2h/aula (50 min cada)</p>	<p style="text-align: center;">Re(Criando) Memes</p> <p>No último momento, os estudantes utilizaram os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da proposta didática e produziram os seus próprios <i>memes</i>, utilizando aplicativos digitais. Dessa forma, os alunos desenvolveram o protagonismo, sendo criativos e participativos.</p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

No período da pesquisa aplicada, a sequência didática foi disposta com o objetivo de fomentar o uso das tecnologias digitais, além de desenvolver o protagonismo e a colaboração dos estudantes.

Ainda na fase da aplicação, utilizou-se o diário de bordo para realizar os registros escritos das observações, como também o *smartphone* para coletar as imagens e, assim, obterem-se registros visuais da turma e das atividades durante a aplicação. Além disso, o computador foi fundamental para a execução das atividades e, também, para depositar os registros. Por meio dos recursos utilizados na aplicação da sequência didática, constituiu-se o *corpus* da pesquisa.

A construção do *corpus* levou em conta o critério de observação do participante. Conforme o que Kauark (2010, p. 62) explica: “Na observação participante, o pesquisador participa da situação que está estudando, sem que os demais elementos envolvidos percebam a

posição dele, que se incorpora ao grupo ou à comunidade pesquisados, de modo natural (quando já é elemento do grupo) ou artificialmente”.

Isto posto, ressalta-se que foi fundamental a participação da pesquisadora na aplicação da sequência didática, planejando as ações da pesquisa de maneira sistemática, de acordo com os objetivos e planejamentos pretendidos para a pesquisa.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos, conforme mencionada, foi realizada de maneira qualitativa, observando os detalhes e os aspectos encontrados nos materiais coletados durante o período da aplicação. Fez-se isso de forma correlacionada com os fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, com a finalidade de confirmar se a proposta de trabalho com gêneros de humor surtiu o efeito esperado e garantiu o desenvolvimento nos aspectos da leitura dos sujeitos envolvidos no processo. De acordo com Gil (2008):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 2008, p.168)

O processamento e a análise dos dados obtidos são, portanto, processos que exigem a cautela do pesquisador para descrever e interpretar as respostas coletadas, construindo significados ao que foi verificado por ele (Teixeira, 2003).

Neste capítulo, apresentam-se os resultados e discussões da proposta didática aplicada na 3ª série do Ensino Médio da Escola Integral Milton Campos. Apresentam-se também os resultados obtidos nas atividades aplicadas e averíguam-se as consequências positivas na aprendizagem de Língua Portuguesa para os estudantes envolvidos na pesquisa.

Após o contato inicial com a turma, desenvolveu-se uma proposta didática que contempla o gênero humorístico envolvendo a metodologia híbrida de ensino. Para isso, dividiram-se as atividades em 5 (cinco) etapas, a saber: “Explorando os caminhos do humor”, “Visitando o Museu dos *Memes*”, “*Game* do humor”, “Varal do Riso” e “Re(Criando) *Memes*”. Também se criou uma sala de aula no Google Classroom, para ter um espaço virtual em que se pudesse trocar os conhecimentos adquiridos, assim como otimizar o tempo, visto que a escola estava com o tempo reduzido e parte das aulas funcionava de forma remota.

A primeira etapa, “Explorando os caminhos do humor”, consistiu na elaboração de uma aula assíncrona, visto que, no momento, a escola passava pelo período de manutenção; assim, utilizou-se a metodologia de sala de aula invertida, o que se justifica por oportunizar a vivência de práticas com as TDIC, além de utilizar os gêneros propostos neste estudo para trabalhar a leitura de forma interativa, que permite a efetivação de sujeitos críticos e participativos.

Vale lembrar que, muito embora a pesquisa tenha contado com a participação de 20 (vinte) alunos, para esta análise, utilizam-se as respostas de 5 (cinco) estudantes, por suas


respostas serem as mais representativas, levando-se em consideração os objetivos deste estudo. A seguir, descrevem-se as cinco experiências, assim como se apresentam as análises a elas relacionadas.

4.1 Primeira etapa: explorando os caminhos do humor

A primeira atividade aplicada foi denominada de “Explorando os caminhos do humor”. Contou-se com o modelo da sala de aula invertida, a partir da qual, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o estudante reflete sobre o conteúdo previamente em casa e, em seguida, utiliza-se o espaço da sala de aula presencial para realizar debates e reflexões sobre o conteúdo abordado, estimulando uma postura ativa do estudante no seu aprendizado.

Dessa forma, encaminhou-se aos discentes um arquivo, contendo algumas considerações sobre os gêneros humorísticos e, para que obtivessem mais informações, também disponibilizaram-se vídeos por meio de *hiperlink*, elaborado no Google docs, a fim de que os estudantes pudessem ter um direcionamento a respeito do conteúdo trabalhado, uma vez que esse dispositivo contribui para a construção de significados, como afirma Koch (2005, p. 65) nestes termos: “Outra importante função dos hiperlinks é amarrar as informações de modo a permitir que os leitores extraíam delas um conhecimento real e conclusões relativamente seguras, ‘soldando’ as peças esparsas de forma coerente, combinando adequadamente as pedras do mosaico”. No Quadro 2, abaixo, demonstram-se dados relativos à atividade que foi realizada nessa etapa.

Quadro 2 – Atividade 1 – Os Gêneros Humorísticos


<p>Aula assíncrona : 27/09/2022</p> <p>Componente Curricular : Língua Portuguesa 3ª série</p> <p style="text-align: center;">Os Gêneros Humorísticos</p>

Uma das características que distinguem os seres humanos das demais espécies é o humor; a capacidade de rir e de provocar o riso.

Muitas vezes relacionado a um uso específico da linguagem, esse comportamento manifesta-se em diferentes circunstâncias. Rimos de situações que parecem absurdas, cômicas, inesperadas, surpreendentes, surreais, etc. Presente nos gêneros textuais como cartuns, charge, tiras e piadas, o humor apresenta crítica e a reflexão por meio de ironias e outros recursos expressivos, ou mesmo pelo uso de produções linguísticas presentes na dinâmica social. Veja a seguir alguns exemplos: Anedota, Cartum, Charge, Tira e o gênero *Meme*.

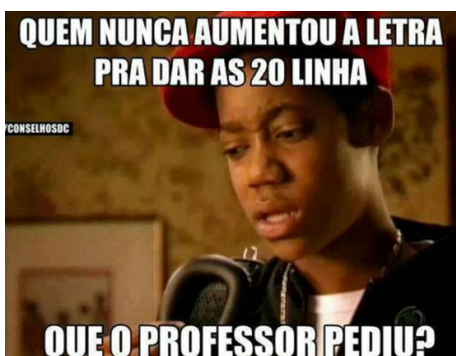
Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/portugues/humor>. Acesso em: 20 set. 2022.

Para mais informações, acesse ao vídeo: [Clique aqui](#)

Vídeo 2: [Clique aqui](#)

Fonte: Google Imagens

Anote as principais características do Gênero Humorístico, como também as semelhanças e diferenças:



2

Fonte: <https://noticias.r7.com>

Agora que você já fez suas pesquisas e seus apontamentos, dirija-se a sala de aula do Google Classroom (Link: <https://classroom.google.com/c/NDU5NjgxMDA0MTk1?cjc=qmw3skt>) Código da turma: [qmw3skt](#) e dê suas contribuições no fórum.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Em seguida, lançou-se uma pergunta norteadora e criou-se um fórum no Google Classroom, para que os estudantes pudessem realizar as suas participações de forma on-line e trazer as suas contribuições, primeiramente, para a sala de aula virtual e, em seguida, para a aula presencial.

A atividade justifica-se pela autonomia fornecida aos estudantes, porque, muitas vezes, os leitores não conseguem diferenciar os gêneros presentes no hipergênero humorístico, por

² Imagem utilizada para provocar um riso inicial e fazer uma brincadeira com algo proferido pelos estudantes antes da aplicação da atividade.

possuírem os traços de humor e circularem no espaço tecnológico, o que acarreta a suposição de que todos possuem as mesmas características. Segundo o que Travaglia (2015) explica, essas características semelhantes podem gerar uma comunicação ambígua, uma vez que o leitor pode pensar que está se referindo a um gênero, mas pode ser outro.

No Quadro 3, apresentam-se algumas respostas dos alunos a partir das questões norteadoras, quais sejam: Baseado nos seus estudos em relação ao gênero humorístico, com as suas palavras, responda qual é a finalidade do gênero? Em que veículos de informação esses tipos de textos circulam? Cite algumas características que você pode observar que estão presentes no gênero.

Quadro 3 – Respostas à atividade 1

<p style="text-align: center;">Aluno 1</p>	<p>“O objetivo do gênero humorístico é transmitir uma mensagem que cause um efeito no receptor, como principal exemplo: a capacidade de provocar o riso. Programas de televisão, redes sociais, jornais, são alguns dos diversos veículos de informações que esses textos circulam. As principais características desse gênero é o uso da linguagem verbal e não verbal, o sentido subjuntivo e a comicidade.”</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 2</p>	<p>“O gênero humorístico tem como finalidade promover uma sátira dos comportamentos humanos e geralmente aborda situações que podem acontecer em qualquer lugar ou momento /Tiras, Cartuns, Charges, Anedotas ou Piadas.”</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 3</p>	<p>“Provocar o sentimento de humor no leitor. Principalmente em redes sociais e jornais. Uso de ironias, exagero e quebra de expectativa.”</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 4</p>	<p>“Quando um texto tem a finalidade de provocar o riso, ele faz parte do gênero humorístico. Nem sempre sendo explícito, o humor geralmente apresenta críticas à sociedade e gera reflexão em seus leitores. Contém linguagem verbal e não verbal. Geralmente, ele aborda situações universais e atemporais, ou seja, aquelas que podem acontecer em qualquer tempo ou lugar.”</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 5</p>	<p>“1ºNa maioria das vezes eles têm o objetivo de levar o público leitor ao riso, utilizando temas da atualidade. 2º Jornais, revistas e internet. 3ºHumor, Ironia, Sarcasmo, Situações cotidianas, Presença de discurso direto e ambiguidade.”</p>

Fonte: Alunos da 3ª série do Ensino Médio (2022).

O aluno 1 constata o objetivo do gênero humorístico e traz contribuições a respeito da circulação dos textos humorísticos, assim como sobre o uso da linguagem. O aluno 2, colaborando com o que foi mencionado pelo aluno 1, apresenta algumas informações novas, como a abordagem da sátira em relação aos comportamentos humanos. Além disso, este aluno já percebe que o gênero humorístico possui traços semelhantes, porém diferentes, e cita que esses gêneros podem ser “Tiras, Cartuns, Charges, Anedotas ou Piadas”.

O aluno 3, por sua vez, cita alguns mecanismos próprios dos textos humorísticos, como o “uso de ironias, exagero e quebra de expectativa”. O aluno 4 destaca que uma característica presente nos textos de humor são os subentendidos, além de enfatizar que o gênero apresenta críticas para que o leitor reflita. E o aluno 5 também menciona que a ambiguidade e a ironia são mecanismos presentes no gênero.

Nesse sentido, percebe-se que os estudantes trouxeram muitas contribuições e interações para esse primeiro momento e que, no decorrer das etapas seguintes, foram revisadas e ampliadas. Vale salientar que a aprendizagem aconteceu de forma ativa e colaborativa. Nessa ordem de ideias, cabe apresentar a seguinte reflexão de Andrade *et al.* (2019):

Na sala de aula invertida, a ideia é não trabalhar a transmissão de conteúdo em sala, mas a aplicação dos assuntos vistos em casa, de maneira prática, dinâmica e ativa por parte do aluno. Como consequência de uma aprendizagem ativa, pode-se promover também uma aprendizagem colaborativa, no que tange a promoção de atividades em grupos. (Andrade *et al.*, 2019, p.11)

Outro fator relevante a ser mencionado é a otimização do tempo gerido na sala de aula, uma vez que os estudantes fazem a pesquisa inicial e já chegam ao espaço físico com uma gama de informações. Assim, o momento do encontro presencial serviu para poder explicar que as semelhanças apontadas pelos estudantes nos gêneros de humor recebem o termo de hipergênero; assim, é importante atentar-se aos sinais que os textos sugerem para poder perceber que se trata de textos com traços distintivos:

Na verdade, os modelos de gêneros podem manter entre si relações intertextuais, tanto em relação à forma composicional, ao conteúdo temático, quanto ao estilo. Reconhecer que não estamos diante de determinados gêneros apenas por sua forma não é uma tarefa tão complicada devido aos modelos cognitivos de contexto que temos armazenados em nossa memória, aos indícios (sinalizações) e à nossa competência metagenérica (Carmelino, 2014, p. 146).

Além de explicar a respeito da relação estrutural dos textos de humor, a aula presencial também permitiu mediar a aprendizagem e retirar dúvidas que os discentes ainda apresentavam até o momento.

A atividade “Explorando os caminhos do humor” fez uso das tecnologias digitais e fomentou a autonomia dos estudantes, a empatia, ao se fazer uma escuta de posicionamentos diversos, o que comprovou também o desenvolvimento de habilidades da BNCC, a exemplo da interpretação e prática de leitura (Brasil, 2018).

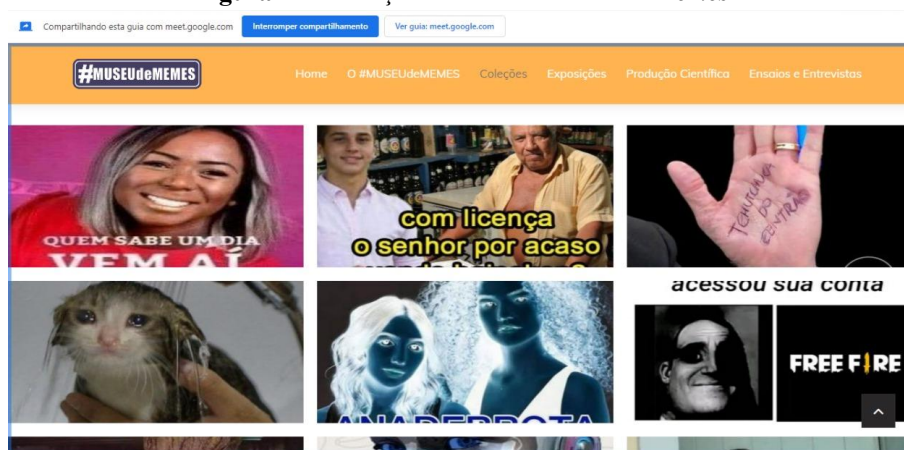
4.2 Segunda etapa: visitando o museu dos *memes*

Após concluir a primeira etapa, que teve o objetivo de situar os estudantes sobre os gêneros textuais de humor e as suas características, escolheu-se o *meme*, por se tratar de um gênero que mescla as linguagens verbal e a não-verbal, além de auxiliar na compreensão dos diversos tipos de linguagens que transcorrem na sociedade. Soma-se a isso o fato de este ser um gênero que circula em ambientes digitais.

Escolheu-se também, a piada, que envolve mais especificamente o trabalho com a linguagem verbal, além de vários aspectos do funcionamento da língua para um trabalho mais profundo quanto aos sentidos e significados que esse texto apresenta ao leitor, como a ambiguidade, a variação linguística, a polissemia – noções necessárias para a etapa em que os estudantes se encontravam, pois são aspectos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

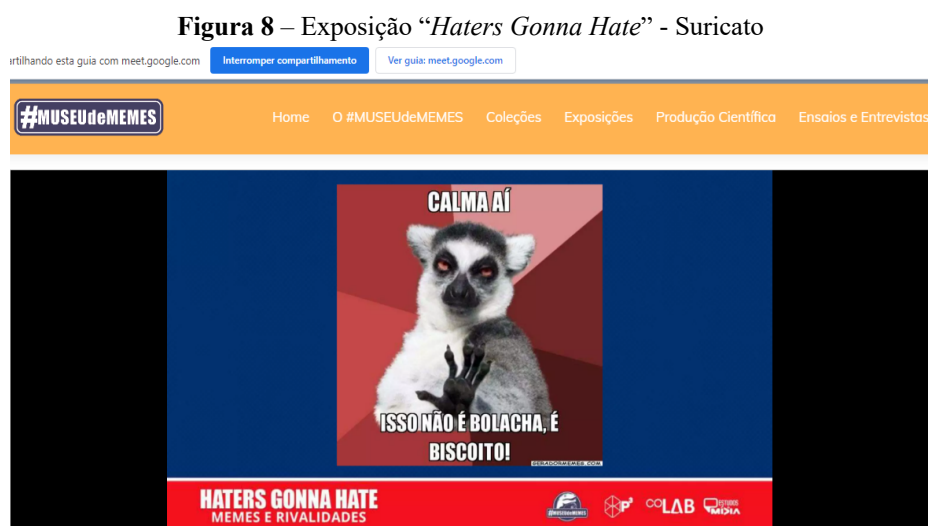
Nesse sentido, a atividade “Visitando o Museu dos *Memes*” proporcionou aos estudantes conhecer um museu digital, criado pela Universidade Federal Fluminense, desde 2011, mas pouco conhecido pelas instituições de ensino do Brasil. Nesse momento, os discentes puderam percorrer pelas coleções disponibilizadas pelo Museu e participar da exposição temporária *online*. Na Figura 7, a seguir, demonstra-se a tela inicial do Museu.

Figura 7 – Visitação online ao Museu dos *Memes*



Fonte: Museu de *Memes* (2022).

Durante a visitação a esse Museu, escolheu-se, coletivamente, percorrer a exposição “*Haters Gonna Hate: memes e rivalidade*”, que tinha como foco explorar as diversas rivalidades que geram polêmica e entretenimento na sociedade. A Figura 8, a seguir, serve de ilustração da referida exposição.



Fonte: Museu dos Memes (2022).

Ao serem questionados sobre o que a Figura 8 expressava, constatou-se que alguns estudantes não conseguiram estabelecer relação com a variação linguística regional inicialmente, pois, durante a aula síncrona, os discentes se posicionaram, quando, então, obtiveram-se algumas respostas mais ampliadas sobre o tema em discussão.

Quadro 4 – Respostas à atividade 2 - Visitando o Museu dos Memes

ALUNO 1	“oxe, é bolacha”
ALUNO 2	“Bolacha é salgada, biscoito é recheado”
ALUNO 3	“É biscoito, porque é o mais tradicional”
ALUNO 4	“Alguns locais chamam biscoito e outros chamam bolacha”
ALUNO 5	“Eu chamo biscoito quando é salgado e bolacha se for doce. Pelo menos eu aprendi que é assim”

Fonte: Alunos da 3ª série do Ensino Médio (2022).

Em seguida, para somar com a informação proporcionada pelo aluno 4, que, em alguns locais os falantes utilizam o termo biscoito, já em outros fazem uso da palavra bolacha,

confirmou-se que, em algumas regiões do país, a população utiliza o termo biscoito e, em outras, o termo bolacha, pois se trata da variação linguística presente nas diferentes regiões do país. Discutiu-se ainda acerca da existência do preconceito linguístico, ao se considerar que uma localidade fala a forma “correta” e os falantes de outros territórios falam de forma “errada”, pelo simples fato de utilizarem formas diferentes para a mesma palavra. Percebe-se, assim, a intolerância por meio da expressão de deboche que o suricato, animal utilizado no texto, empregou na fala “Calma aí, isso não é uma bolacha, é biscoito”, demonstrando que apenas uma forma é apropriada.

O aluno 5, por sua vez, discorreu que chama biscoito quando é salgado e bolacha se for doce, muito próximo ao que foi proferido pelo aluno 2. Segundo o que foi apresentado pelo aluno 5, foi dessa maneira que ele aprendeu, o que demonstra que o grupo social no qual o falante é inserido exerce também uma variedade na forma de falar. Neste sentido, os hábitos, a cultura e a escolaridade vão influenciar a forma que com que se fala.

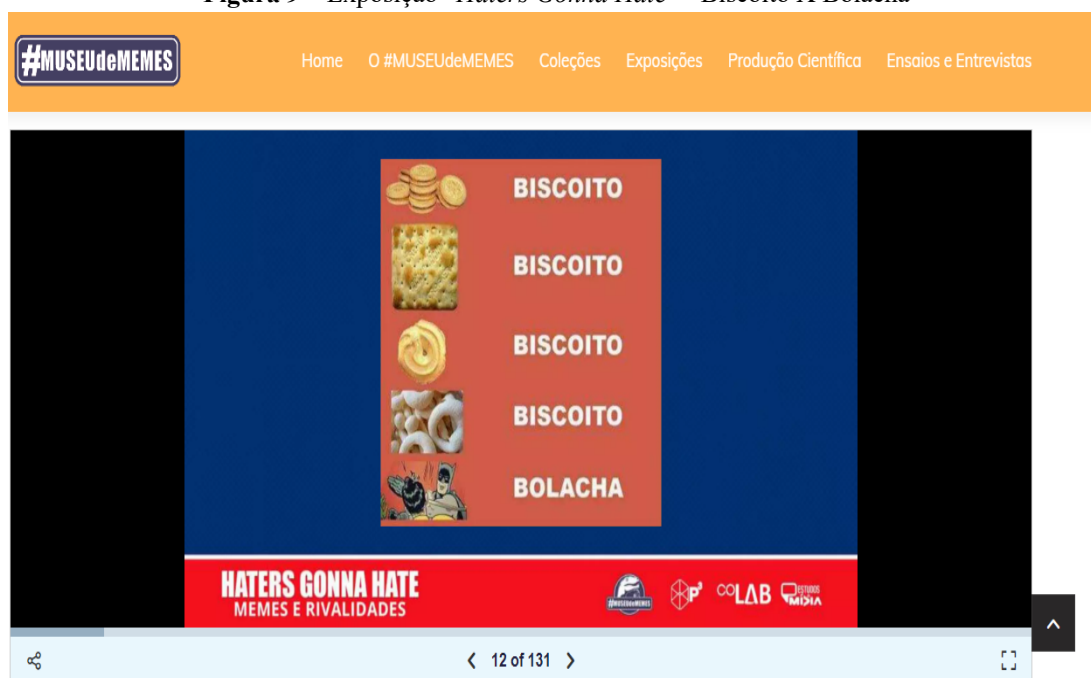
Além do mais, foi explicado aos estudantes que sempre que se deparassem com textos humorísticos, deveriam se atentar aos elementos não-verbais quando existentes nos textos, pois esses elementos também fornecem mensagens que auxiliam na construção de sentidos no momento da leitura textual.

No momento da explicação sobre o que era variação linguística e preconceito linguístico, alguns estudantes deixaram exposto que já conheciam a variação linguística, mas não lembravam o nome; também citaram outros exemplos de palavras em que ocorrem esse fenômeno, como no caso das palavras jerimum e abóbora, igualmente nos termos macaxeira, muito utilizado no nordeste, e aipim, proferido nas regiões sul e sudeste.

Explicou-se que a variação linguística pode ser regional, como no caso do *meme* em questão e que também pode ser histórica, com o uso de palavras marcadas por épocas, de grupos sociais, de acordo com a vivência e a necessidade de comunicação própria daquela categoria. Exemplificou-se, ainda, utilizando-se os jargões médicos e jurídicos e, por fim, a variação que se adequa às situações dos falantes, nesse caso, a informalidade e a formalidade.

Na mesma exposição, “*Haters Gonna Hate*”, encontram-se outras imagens que corroboram o debate sobre a existência do preconceito linguístico, relacionado a falantes de uma região que só consideram como correta a fala da sua localidade. É o que se pode observar na Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Exposição “*Haters Gonna Hate*” - Biscoito X Bolacha



Fonte: Museu dos *Memes* (2022).

Após o debate sobre a variação linguística e o preconceito linguístico, solicitou-se que os alunos observassem a imagem e interpretassem o que o *meme* presente na Figura 9 apresentava. E, por meio do *Chat* do Google Meet, os estudantes deixaram suas reflexões, conforme apresentadas no Quadro 5, demonstrado abaixo.

Quadro 5 – Participação dos estudantes na exposição “*Haters Gonna Hate*” - Biscoito X Bolacha

ALUNO 1	“O batmam da um tapa no rosto do amigo pois é preconceituoso com a fala”
ALUNO 2	“O <i>meme</i> fala das diferentes formas que os brasileiros falam”
ALUNO 3	“Existe uma intolerância no <i>meme</i> .”
ALUNO 4	“As pessoas que falam biscoito não aceitam a opinião do outro que diz bolacha.”
ALUNO 5	“O <i>meme</i> fala que o que é de comer é biscoito, mas o tapa é uma bolacha kkkkk”

Fonte: Alunos da 3ª série do Ensino Médio (2022).

Constata-se, nesse momento, que os estudantes já conseguem compreender a temática da variação linguística no *meme* e os seus traços críticos, pois, por meio das respostas, os alunos demonstram as suas reflexões e o propósito comunicativo do texto, dessa maneira, atentando-

se para a relevância de trabalhar a heterogeneidade presente nos falantes da LP, o que proporciona não só a ampliação da leitura, mas também o aperfeiçoamento linguístico, como defende Bagno (2018).

O aluno 1 observa que há um preconceito linguístico, termo que foi mencionado e explicado anteriormente, pois o personagem do Batman dá um tapa no rosto do amigo pelo simples fato de ter proferido a palavra bolacha, demonstrando intolerância com a forma distinta dos falantes, o que também foi dito pelo aluno 3. Corroborando o que é dito pelos alunos 1 e 3, o aluno 4 destaca que as pessoas não aceitam a opinião das outras. E o aluno 2 mencionou que o *meme* expõe as formas diversas dos falantes brasileiros.

O aluno 5, por sua vez, trouxe uma nova contribuição para a análise do *meme*, ao destacar que todos os 4 (quatro) primeiros elementos apresentados no texto eram biscoitos, mas que a palavra bolacha pode ter um outro sentido, e esse novo sentido é de tapa. Nota-se que os alunos conseguem ativar os conhecimentos prévios no momento da leitura, obtendo novo sentido e desvendando outro nível de mensagem do texto.

Assim, o leitor consegue construir sentidos com base na ativação dos conhecimentos linguísticos, como os aspectos implícitos e explícitos, dado que “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” (Koch; Elias, 2011, p. 11).

4.3 Terceira etapa: *game* do humor

A aplicação do “*Game* do Humor” possibilitou dinamizar ainda mais a utilização dos gêneros humorísticos, valendo-se do recurso lúdico para trabalhar os conhecimentos prévios, os duplos sentidos presentes nas piadas, em razão de potencializar a leitura a partir do trabalho com o *meme* e a piada, proporcionando a interatividade entre os discentes. Nesse sentido, optou-se por aplicar essa atividade, utilizando-se o laboratório da escola, que dispõe de internet, assim, os discentes conseguiram ficar *online* na plataforma do Kahoot (plataforma de aprendizagem fundamentada em jogos *online*) e executar as ações que eram solicitadas.

Na Figura 10, visualizam-se os estudantes sentados nos seus respectivos grupos e conectando os seus celulares ao jogo. Para que todos pudessem participar, escolheu-se a modalidade de jogo em equipes, necessitando de apenas um celular conectado por time.

Figura 10 – Alunos participando do *Game do humor*



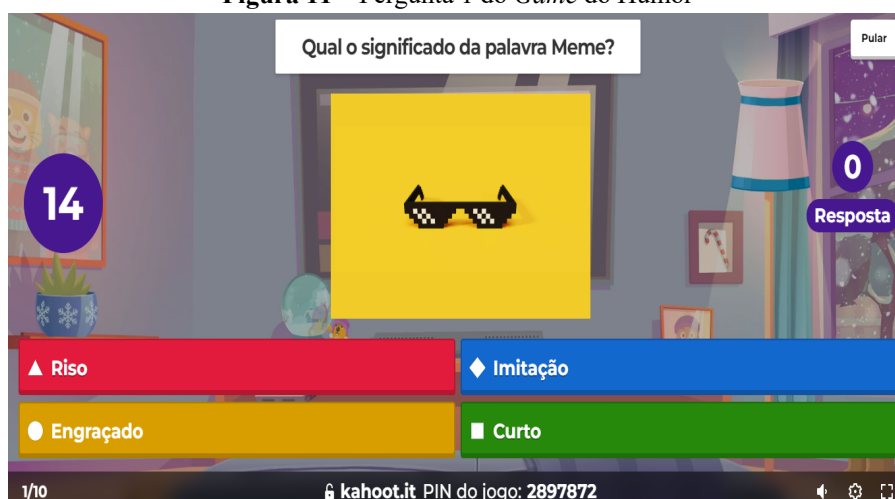
Fonte: Alunos da 3ª série do Ensino Médio (2022).

Após entrarem na sala virtual, iniciou-se o “*Game do Humor*”, realizando-se 10 (dez) perguntas que visavam trabalhar conceitos sobre o *meme* e a piada, como também a percepção crítica a partir das leituras dos discentes.

Vale ressaltar que as regras e formatos do jogo foram explicados nesse momento. A partir dessa etapa, os estudantes iniciaram a atividade, sabendo que poderiam ler a pergunta e que teriam um tempo para debater em equipe qual a resposta correta. Dessa forma, os estudantes podiam debater entre o grupo e criar um posicionamento de forma colaborativa.

Na Figura 11, apresenta-se a primeira pergunta, a qual foi sobre o significado da palavra *meme*. Na primeira aula, os estudantes realizaram pesquisas sobre o que é esse gênero humorístico.

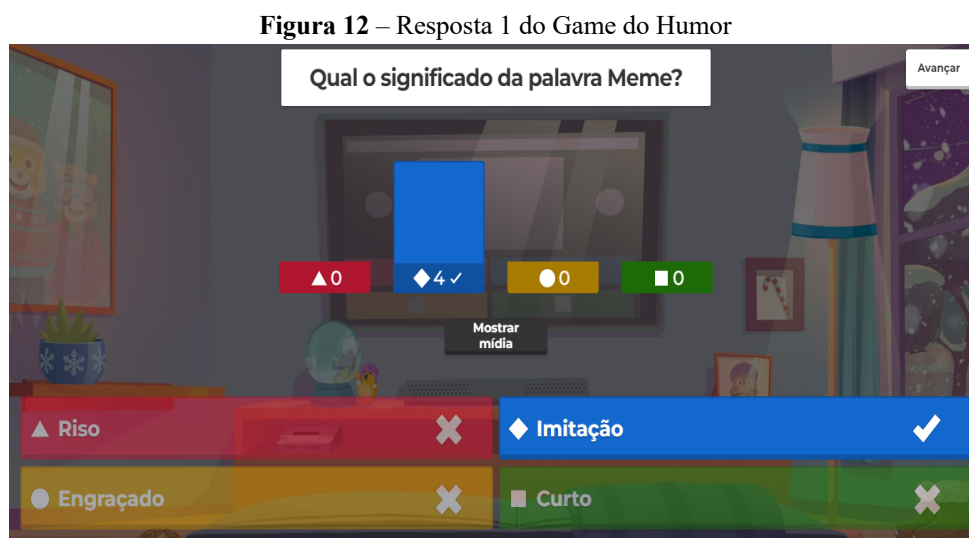
Figura 11 – Pergunta 1 do *Game do Humor*



Fonte: Elaboração própria (2022).

Nesse sentido, esperou-se que os estudantes respondessem que a palavra *meme* significava imitação, já que isso fora debatido em sala de aula.

A partir da Figura 12, por sua vez, constata-se que as 4 (quatro) equipes se articularam e foram coerentes nas suas respostas, pois verifica-se que esses grupos responderam corretamente à primeira questão do jogo.



Fonte: Elaboração própria (2022).

A próxima questão do jogo exigia uma leitura crítica por parte dos estudantes, para que encontrassem a temática principal utilizada no texto. O *meme* apresentava a seguinte frase “É contra a violência contra a mulher, mas é a favor do armamento”. Nesse instante, alguns jovens puderam expressar os seus posicionamentos, demonstrando que parte da turma era a favor do desarmamento e outra parte estava posicionada pelo armamento.

Argumentos foram construídos pelos grupos, a fim de validar as colocações apresentadas, o que oportunizou trabalhar a habilidade EM13LP05, da BNCC, que aponta ser necessário apresentar textos argumentativos para analisar os posicionamentos assumidos, assim como examinar os mecanismos linguísticos que são utilizados com intuito de sustentar a argumentação (Brasil, 2018). Na Figura 13, abaixo, demonstra-se a pergunta apresentada nessa etapa do jogo.

Figura 13 – Meme - Contradições nos discursos

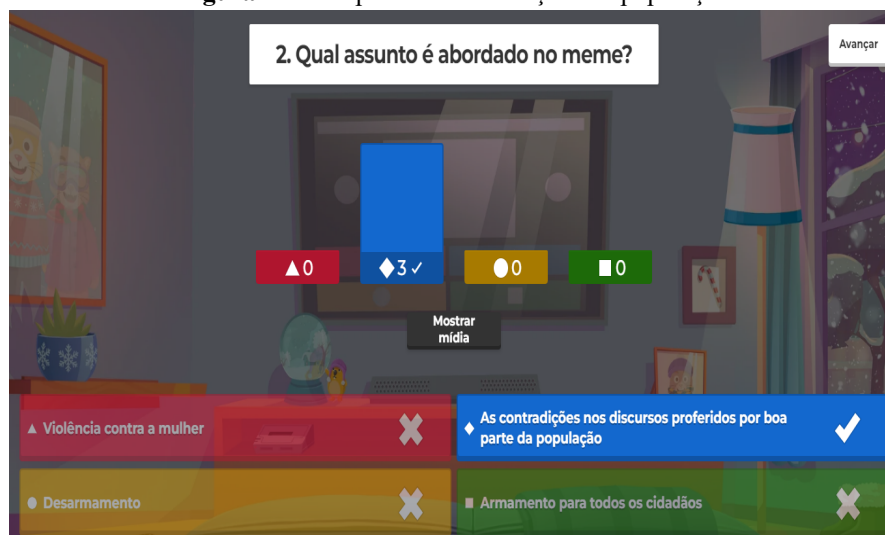


Fonte: Editora Realize (2023).

Na Figura 14 demonstra-se que, das 4 (quatro) equipes presentes, apenas 1 (uma) não conseguiu marcar a alternativa, isso, porque, lamentavelmente, por não ter conseguido aproveitar bem o tempo. As outras conseguiram marcar a alternativa correta e ir além do texto verbal, percebendo a ironia nas expressões corporais e faciais no texto.

Desde a visita ao Museu dos *memes*, foi explicado que os alunos precisavam observar os elementos verbais como também os elementos multimodais, porque essas informações em conjunto completam o sentido do texto, estimulando a criticidade do estudante, como a imagem disposta no texto, as suas expressões, cores, e que esses gêneros circulam nos espaços digitais, auxiliando a compreensão de uma linguagem múltipla.

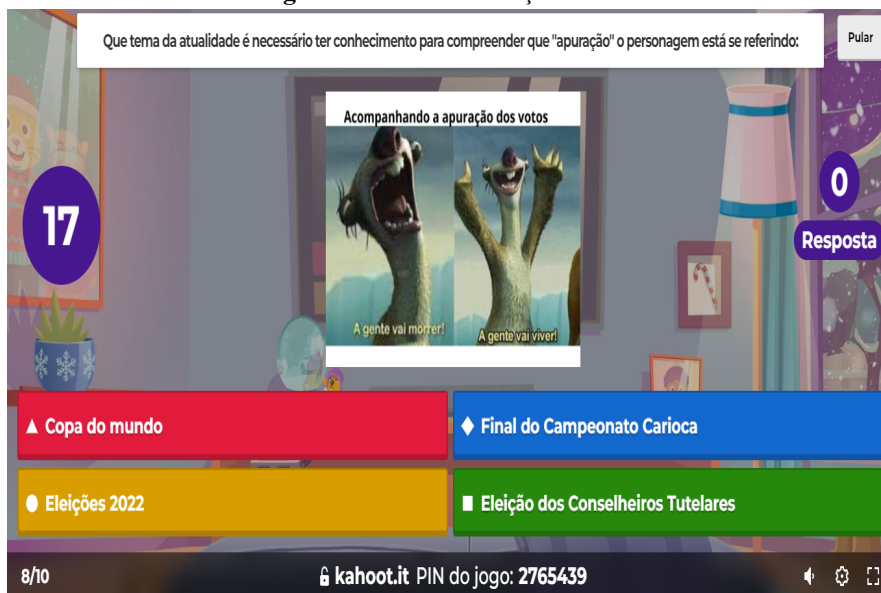
Figura 14 – Resposta às contradições da população



Fonte: Elaboração própria (2022).

Na Figura 15, observa-se outra pergunta “Que tema da atualidade é necessário ter conhecimento para compreender, que ‘apuração’ o personagem está se referindo? ”.

Figura 15 – Meme “Eleições 2022”



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ainda na Figura 15, observa-se, inicialmente, a expressão de desespero do personagem “Sid” do filme “A Era do gelo”, proferindo as seguintes palavras: “A gente vai morrer”. Em seguida, Sid aparece comemorando e fala: “A gente vai viver”. Além de requerer uma leitura atenta da parte verbal, os estudantes precisavam observar os elementos não-verbais presentes nos textos, como também refletir sobre os últimos acontecimentos mundiais, pois essa atividade foi aplicada um dia após o segundo turno das eleições presidenciais, que contou com uma disputa muito acirrada entre os 2 (dois) candidatos que concorriam à época.

Nesse sentido, a pergunta estimulou a ativação do conhecimento prévio dos estudantes para que o humor fosse compreendido por todos e houvesse a compreensão. Dessa forma, para que a característica humorística seja satisfatória, é fundamental que o leitor compreenda os elementos que estão implícitos nos textos e que ainda tenha os conhecimentos prévios do tema que é abordado, pois, caso o leitor não disponha desses conhecimentos, o humor poderá não ter sentido.

Possenti (2018) descreve que os textos de humor devem ter uma atenção do leitor, pois é próprio desse gênero a interferência com o meio social; por isso, são alicerçados em pequenos gatilhos que, quando compreendidos, trazem à tona o seu sentido. Apoiando o que explica Possenti, Lima *et al.* (2013, p. 9) assim elucidada: “Para compreensão de textos humorísticos, é necessário que o leitor faça operações epilinguísticas, possua conhecimentos sobre a língua,

sobre comportamento linguístico que se espera de um sujeito em determinada situação e sobre o contexto em que se produziu o texto”.

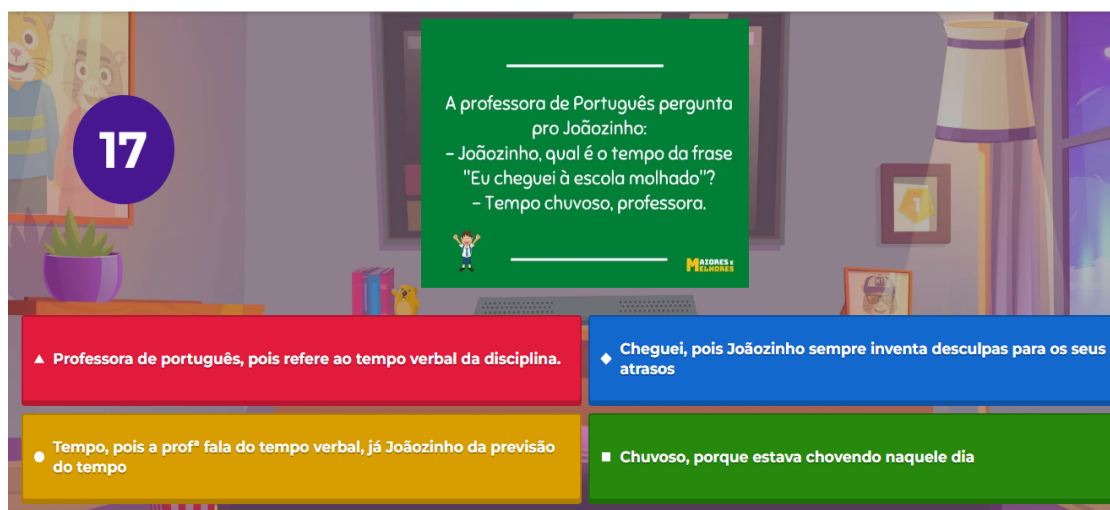
Na Figura 16, apresentada a seguir, observa-se, uma vez mais, que as equipes conseguiram ser assertivas, pois todos os grupos conseguiram marcar a resposta correta e no tempo estabelecido pelo jogo, elevando os seus níveis no jogo.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Dando continuidade ao *Game*, lançou-se outra pergunta, agora, utilizando-se o gênero humorístico piada, solicitando-se que os discentes observassem qual palavra produzia o duplo sentido na piada. É o que se pode depreender da Figura 17, demonstrada a seguir.

Figura 17 – Piada do Joãozinho
Qual palavra produz o duplo sentido na piada?

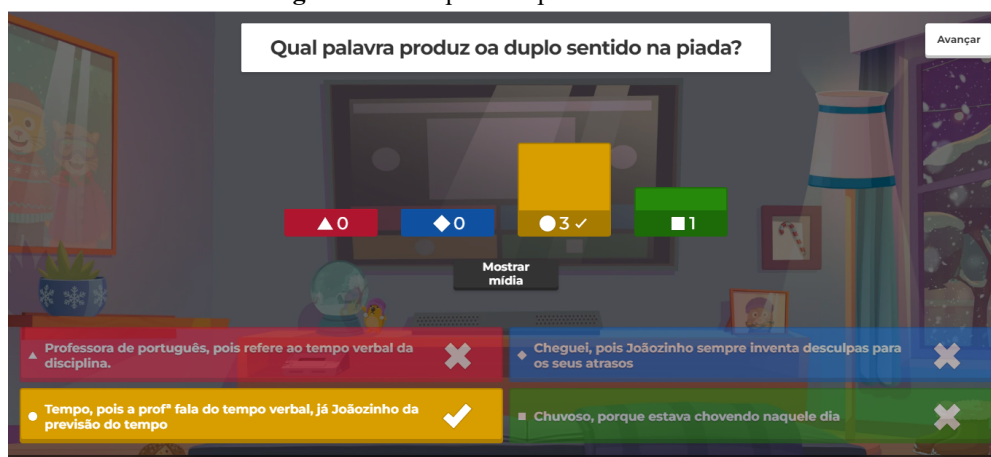


Fonte: Maiores e Melhores (2022).

Na Figura 17, Piada de Joãozinho, instigam-se os campos semânticos da Língua, uma vez que a palavra “tempo” pode ter 2 (duas) possibilidades de interpretação. Seguindo o contexto literal da piada, a professora pergunta qual o tempo da frase, mas a professora estava se referindo ao tempo verbal; já Joãozinho relaciona-o à questão climática. A piada possui um elemento mediador que gera um gatilho no aluno, ou seja, as escolhas lexicais são significativas para que o aluno consiga desvendar o que está escondido e provocar o humor, o que faz com que o leitor faça descobertas de acordo com o sentido que a piada induz.

Na Figura 18, por fim, verifica-se que os estudantes conseguiram compreender o duplo sentido presente na piada. Nesse momento, aproveitou-se o tempo do jogo de aguardo para a próxima rodada e se fez uma nova leitura explicativa para que todos conseguissem compreender o que seria ambiguidade e, também, o motivo de a palavra “tempo” expressar 2 (dois) significados no texto.

Figura 18 – Respostas à piada de Joãozinho



Fonte: Elaboração própria (2022).

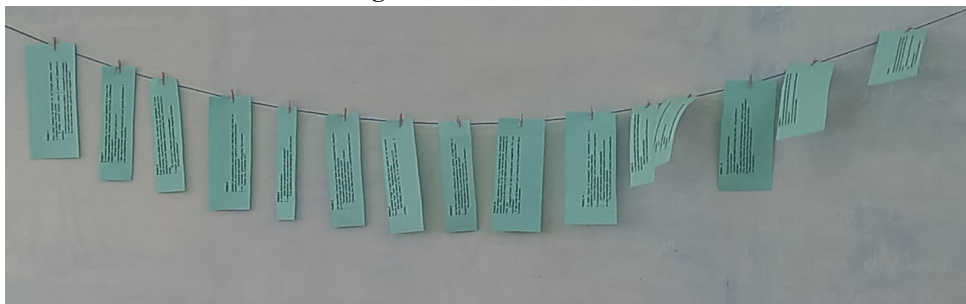
Dessa maneira, a atividade possibilitou ampliar o senso crítico dos educandos e permitiu a reflexão sobre acontecimentos da atualidade, como as eleições de 2022, o uso exagerado do celular, assim como o aquecimento global.

4.4 Quarta etapa: varal do riso

Nessa etapa, elaborou-se um varal disposto na lousa da sala de aula, para realizar uma atividade dinâmica, intitulada “Varal do Riso”. A atividade consistia em um aluno levantar-se da cadeira em que estava sentado, escolher uma das piadas que estavam estendidas no varal

fixado na lousa, retirar e ler a piada escolhida de forma coletiva para os demais e, em seguida, responder à pergunta que estava no verso da folha.

Figura 19 – Varal do Riso



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2022).

Vale destacar que a turma aparentava certa ansiedade no início da atividade, mas também demonstrava constrangimento em começar, pois a atividade necessitava que um estudante ficasse de pé e se dirigisse ao varal exposto no quadro para realizar a leitura da piada, até o momento em que o primeiro discente se disponibilizou e, assim, foi possível dar abertura a essa etapa. A seguir, demonstram-se as piadas e as perguntas a elas associadas.

Quadro 6 – Piada 1

O bêbado, agarrando-se no poste para não cair, diz para uma mulher que passa:
 – Feia!
 A mulher, ofendida, responde:
 – Bêbado!
 E o bêbado:
 – É, mas amanhã eu estarei bom, já você continua feia!

Fonte: Piadas (2022).

Pergunta 1: Na situação ocorrida, se, em vez de ter passado um homem, e não uma mulher, o bêbado teria proferido as mesmas palavras?

Quadro 7 – Resposta dos alunos - Piada 1

Aluno 1	“Não. Pois o bêbado teria medo de apanhar do homem.”
Aluno 2	“Não. Porque o bêbado ficaria intimidado por ser um homem passando.”
Aluno 3	“Sim, pois o bêbado não tem noção do perigo. (risos do aluno).”
Aluno 4	“Não. Se a situação fosse com um homem haveria uma reação e o bêbado iria apanhar.”

Aluno 5	“Não, pois esse tipo de situação só acontece com mulher.”
----------------	---

Fonte: Elaboração própria (2022).

Após as respostas obtidas, algumas alunas que estavam presentes na sala falaram que a piada ainda trazia consigo outro sentido, possibilitando outra interpretação. Para elas, o texto remete aos assédios que as mulheres passam diariamente, pois o bêbado teria se achado no direito de proferir uma ofensa gratuita pelo simples fato de a mulher estar passando sozinha na rua, e que esse é mais um exemplo de importunação e prática dominante sobre o corpo feminino.

Neste sentido, compreende-se quão necessário é abordar essa temática em sala de aula, para que os estudantes desenvolvam o seu senso crítico, fazendo com que essa prática não seja normalizada na sociedade, pois as mulheres não são objetos, não devem ser desrespeitadas quando estão sozinhas; muito pelo contrário, as mulheres merecem espaço e respeito.

Quadro 8 – Piada 2

O marido disse à esposa:

– Sabe que eu gostaria de ser um pássaro?

A mulher pensou um pouco e disse ao marido:

– E eu gostaria de ser uma espingarda. De dois canos.

Fonte: Piadas (2022).

Pergunta 2: O que está implícito na piada?

Quanto à piada 2, a maioria dos estudantes não a entendeu na primeira leitura, mas, após a segunda, começou a decodificar e a chegar a uma interpretação colaborativa do texto lido.

Quadro 9 – Resposta dos alunos - Piada 2

Aluno 1	Que homem está na mira da mulher.
Aluno 2	O homem quer voar e a mulher está querendo cortar as asas do marido.
Aluno 3	O marido deve estar querendo ter uma vida de solteiro e por isso a mulher fala dessa forma.
Aluno 4	Ambos estão em um relacionamento tóxico e seria melhor cada um ficar na sua.
Aluno 5	O homem precisa ter cuidado com essa mulher.

Fonte: Elaboração própria (2022).

A partir das respostas, observa-se que os estudantes constroem várias interpretações que estão implícitas a partir do que foi dito pelo casal da piada. Todas as respostas são possíveis de serem verdadeiras. A cada novo elemento que vai surgindo, a turma consegue ir ampliando as suas inferências, como se pode evidenciar na fala do aluno 2: “O homem quer voar e a mulher está querendo cortar as asas do marido”. Em seguida, o aluno 3 complementa e sugere que “a mulher falou dessa forma, porque o homem está querendo ter uma vida de solteiro”. O aluno 4, por sua vez, sinaliza que esse seria um relacionamento tóxico e que “cada um deveria ficar na sua”, ou seja, terminar o relacionamento antes que haja uma agressão, de fato.

Percebe-se, assim, que o gênero piada apresenta uma carga expressiva de significados. Conforme o que é apresentado por Possenti (2018), as piadas são mistérios que vão sendo desvendados pelo leitor, que, em um primeiro momento, pode não fazer sentido, porém, com o desenrolar do texto, o leitor consegue compreender o enigma.

Quadro 10 – Piada 3

Um agrônomo vai ao campo fazer visitas. Encontra um camponês que, toscamente, pisa as sementes que tira de uma bolsa a tiracolo, lançando-as à terra. O agrônomo resolve ajudá-lo e o orienta dizendo:
 – Desse jeito, meu amigo, você não vai colher nem um grão de feijão.
 Sorridente o capiau responde:
 – Claro, “doutô agrônomo”. Eu “tô prantando mio”.

Fonte: Piadas (2022).

Pergunta 3: Qual o fator gerador de humor desta piada?

Quadro 11 – Resposta dos alunos - Piada 3

Aluno 1	A desatenção do agricultor às palavras do agrônomo.
Aluno 2	“A resposta grosseira do camponês.”
Aluno 3	“A forma que o camponês fala é engraçada.”
Aluno 4	“A ignorância do camponês em não escutar o conselho do agrônomo.”
Aluno 5	“A ironia do agrônomo em se sentir superior ao camponês, mas na verdade o camponês deveria saber o que estava fazendo, talvez não tivesse estudo, mas tinha a experiência.”

Fonte: Elaboração própria (2022).

As respostas apresentadas pelos alunos apontam interpretações diferentes, envolvendo, inclusive, desdém da parte do agricultor em relação ao possível conhecimento prático do camponês. Por outro lado, a aluno 5, por exemplo, chega a ressaltar o imprescindível valor do estudo teórico, independentemente da experiência prática.

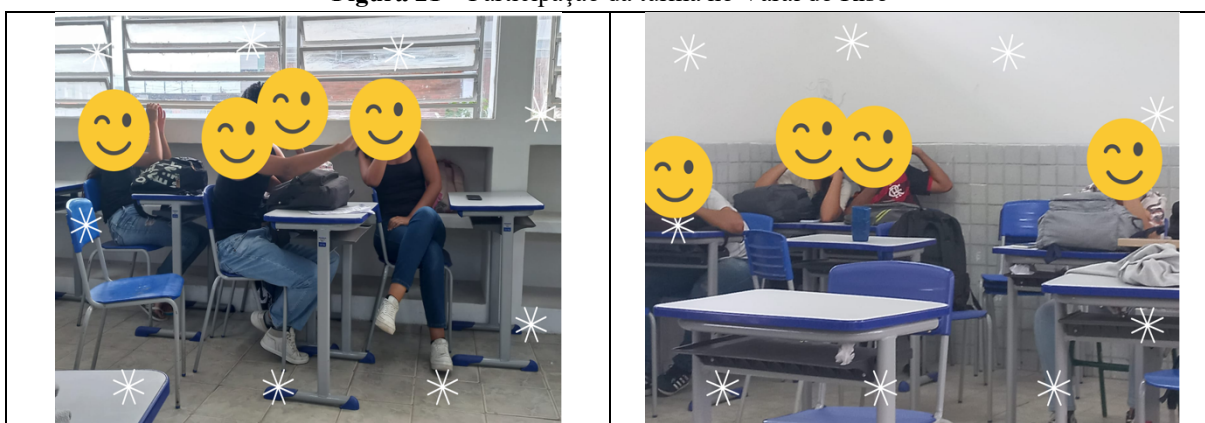
A seguir, apresentam-se algumas imagens da turma, quando da realização dessa etapa da pesquisa.

Figura 20 – Participação de um estudante no varal do riso



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2022).

Figura 21 – Participação da turma no Varal do Riso



Fonte: Alunos da 3ª série do Ensino Médio (2022).

Pode-se afirmar que os estudantes demonstraram envolvimento na participação da atividade, expressando uma postura crítica e reflexiva sobre os questionamentos e as temáticas abordadas, como se observa em relação à piada 1, a partir da dedução a respeito do assédio feminino; à piada 2, a partir das interpretações apresentadas sobre um relacionamento tóxico e

os conflitos que essa convivência causa; e, por fim, como evidenciado pelos estudantes na piada 3, a desvalorização do conhecimento científico.

Daí a relevância de se utilizarem os textos humorísticos na formação leitora dentro da escola. A esse respeito, Kleiman (2008) reforça que é preciso oportunizar gêneros textuais em práticas reais e contextualizadas, formando-se, assim, um leitor crítico que lê além do que está exposto nos textos. Sob essa ótica, os textos de humor possuem uma riqueza de informações, além de terem como característica o envolvimento de conflitos sociais complexos que culminam nos traços humorísticos.

4.5 Quinta etapa: re(criando) *memes*

Prevedo-se que a última atividade levaria um pouco mais de tempo, pois os estudantes teriam que criar os seus próprios *memes*, colocando em prática o que aprenderam sobre o gênero, e atentando-se para o fato de que o *meme* não é apenas um texto engraçado, mas que o seu formato tem a intenção de provocar reflexões no leitor, os primeiros momentos da aula foram separados para dialogar sobre o cuidado que se deve ter quanto às informações que são colocadas nos textos, como também se atentar para não disseminar *fake news*, conteúdos preconceituosos e ofensivos, exigindo-se que o estudante obtivesse uma postura responsável na criação e na divulgação dos seus textos.

Em seguida, pontuou-se que o gênero *meme* circula nas esferas digitais. Dessa forma, os discentes teriam que utilizar ferramentas e aplicativos digitais para criar os seus textos. Perguntou-se aos alunos se eles conheciam aplicativos capazes de criar o gênero em estudo, e, então, surgiram as seguintes respostas: “**Memasik, PicsArt, In Shot**”, que, segundo os estudantes, são aplicativos de fácil utilização e podem ser manuseados pelo celular. Sugeriram-se também outros aplicativos: o **Canva**, o **Meme Generator** e o **Paint**.

Logo depois, os discentes foram conduzidos ao laboratório de informática da escola e orientados a formarem grupos, para que pudessem dar início às suas produções do gênero *meme*. Deram-se algumas sugestões de temas para nortear os estudantes, a exemplo de educação, economia, saúde e meio ambiente, mas deixou-se claro que os alunos também poderiam pensar em outras temáticas para realizar o que estava sendo proposto.

Na Figura 22, demonstram-se os estudantes no laboratório de informática da escola realizando a referida atividade.

Figura 22 – Alunos durante a produção dos *memes*

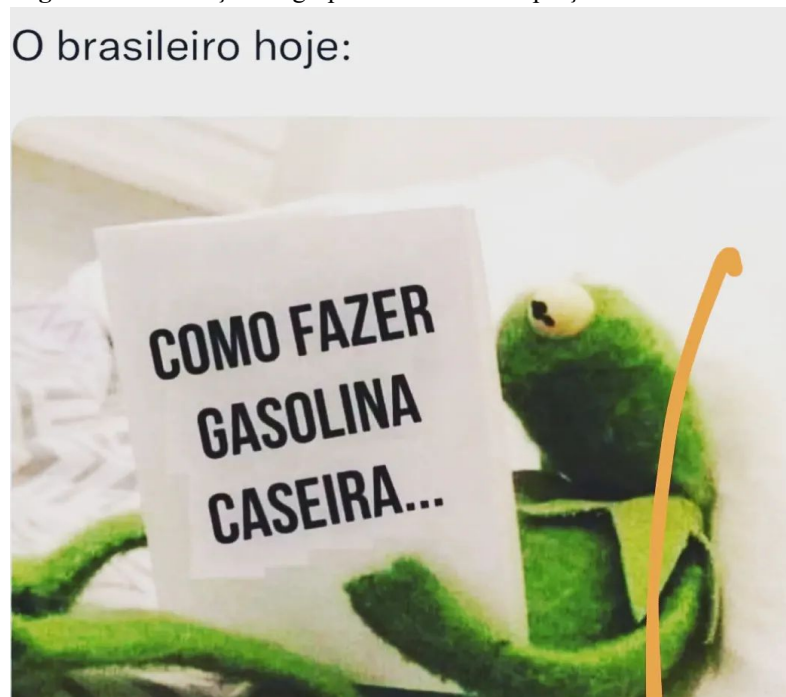


Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2022).

Os grupos criaram *memes* relacionados às temáticas escolhidas, dos quais se destacam, a seguir, 3 (três) *memes* produzidos por três equipes (grupo 1, grupo 2, grupo 3), para evidenciar o posicionamento crítico desses discentes.

Os estudantes do grupo 1 utilizaram o humor para abordar a temática dos aumentos constantes nos combustíveis no Brasil, com o título: “O brasileiro hoje”. Eles apresentaram a imagem de um sapo, lendo um livro, com as seguintes palavras: “como fazer gasolina caseira...”.

Figura 23 – Produção do grupo 1 sobre os altos preços dos combustíveis



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2022).

Os estudantes conseguiram alcançar o objetivo pretendido na atividade, pois abordaram um ponto crucial e com forte impacto para a população brasileira, o que também acarreta no aumento de outros produtos e serviços que dependem dos transportes.

O grupo 2 produziu uma proposta que chamou bastante a atenção, pois uma aluna da equipe disponibilizou a sua imagem para elaboração do *meme*. Esse grupo optou por fazer uma crítica à merenda da escola, como se evidencia na estrutura verbal: “Quando eu vejo que o almoço é soja”, assim como na expressão triste no momento em que é observada a refeição do dia. O grupo mencionou que, além de boa parte dos estudantes não gostar do sabor da soja, também sentem fome mais rápida do que quando consomem carne bovina.

Figura 24 – Produção dos estudantes do grupo 2 sobre a merenda escolar

Quando eu vejo que o almoço é soja:



Fonte: Alunos da 3ª série do Ensino Médio (2022).

Além do mais, a merenda que é ofertada pelas escolas públicas do Brasil tem importância na aprendizagem dos estudantes, pois contribui para que os alunos estejam nutridos e possam estar em perfeito desenvolvimento, seja no aspecto físico seja no aspecto intelectual. Assim, o posicionamento dos alunos é relevante, visto que esses alunos necessitam de uma alimentação de qualidade para que obtenham um bom rendimento escolar.

O grupo 3, por sua vez, utilizou a temática “planos de saúde” na elaboração do *meme*. Constata-se que os estudantes fizeram uma crítica a algumas pessoas que dizem não necessitar do Sistema Único de Saúde (SUS), por terem plano de saúde particular. Como podemos observar na Figura 25:

Figura 25 – Produção dos estudantes do grupo 3 sobre os planos de saúde



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2022).

Os alunos criticaram que, às vezes, o plano de saúde pode negar o atendimento, como ocorre com alguns brasileiros que pagam por esse serviço, mas são prejudicados com a negativa, e assim a pessoa pode vir a precisar do serviço do SUS.

O SUS promove uma assistência à saúde de todos os indivíduos de forma gratuita, sendo o maior sistema público de saúde do mundo, o que demonstra a importância da garantia dessa assistência a todos, e que essa deve ser uma luta coletiva, até mesmo das pessoas que possuem condições para obter planos de saúde. Dessa forma, os estudantes abordaram que esse sistema de saúde é importante para toda a sociedade.

O procedimento realizado permitiu que os alunos utilizassem os conhecimentos adquiridos ao longo das interações e criassem os seus *memes*, proporcionando momentos de risadas e reflexão. Foi satisfatório observar como o humor se mostrou uma ferramenta poderosa para abordar temas sociais complexos, como a economia e saúde, despertando o interesse dos estudantes e incentivando o pensamento crítico.

A atividade de criação de *memes* proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa, mostrando que a combinação do uso da tecnologia com temas relevantes pode promover uma educação mais conectada com a realidade dos alunos e transpor os muros da escola.

Durante as etapas da intervenção, percebeu-se que os estudantes, mesmo com algumas dificuldades, conseguiram, de maneira colaborativa, progredir na aprendizagem e ampliar as suas habilidades de leitura e explorar os recursos tecnológicos. Ademais, essa experiência foi

uma oportunidade a mais para engajar os alunos, tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDIC têm-se mostrado cada vez mais necessárias no contexto educacional, visto que elas permitem o acesso a uma grande quantidade de informações, a novos formatos de linguagens, além de recursos que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o aumento da interatividade, assim como para a personalização do ensino, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante.

Em vista disso, a pesquisa foi guiada pelo seguinte questionamento: quais são os caminhos a serem explorados, em termos de métodos e técnicas, valendo-se dos gêneros de humor, tendo em vista a ampliação das habilidades de leitura de estudantes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública em contexto de ensino híbrido?

Levando-se em consideração esse questionamento, neste trabalho, o objetivo geral foi o de fomentar práticas de leitura com gêneros humorísticos a partir de um conjunto de estratégias didáticas que visam ampliar as habilidades de leitura de estudantes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública em contexto de ensino híbrido. E como objetivos específicos: I. correlacionar diferentes concepções de leitura e ensino, além de ampliar a compreensão acerca da relação entre leitura e cultura digital; II. propor um conjunto de atividades didáticas que possibilite a leitura crítica dos gêneros *meme* e piada; e III. elaborar um módulo didático constituído de atividades metodológicas passíveis de serem implantadas em contexto de ensino híbrido nas aulas de Língua Portuguesa.

No decorrer da aplicação didática da sequência didática, percebeu-se que os gêneros humorísticos foram capazes de promover a motivação dos alunos para a leitura, tornando as aulas mais envolventes e atrativas. A linguagem dos *memes* despertou o interesse dos estudantes e incentivou-os a interpretar os elementos presentes nas produções. As piadas, por sua vez, desafiaram os alunos a compreenderem as inferências linguísticas e os jogos de palavras, ampliando a sua percepção da linguagem e suas habilidades de leitura e interpretação.

Além do mais, a partir da análise dos dados coletados durante o estudo, foi possível perceber que os alunos desenvolvem a leitura a partir da reflexão e análise dos gêneros trabalhados, como também de temáticas que efetivam o posicionamento de sujeitos críticos e participativos, além de um maior engajamento por se tratar de textos com humor. Os resultados obtidos apontam para a ideia de que o uso dos gêneros de humor nas aulas híbridas de Língua Portuguesa pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes.

É importante ressaltar que o uso dos gêneros humorísticos não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um suporte pedagógico capaz de motivar e engajar os alunos no processo de construção da sua aprendizagem. Ademais, é fundamental que o professor saiba selecionar e contextualizar o uso do humor de forma adequada, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam atingidos.

Ademais, a execução da proposta demandou um planejamento cuidadoso, visto que envolvia a utilização da tecnologia, necessitando de organização minuciosa para garantir o bom funcionamento das etapas. Em relação ao uso de *memes* e piadas, este foi um aspecto que demandou atenção nos textos que foram utilizados, pois se queria manter um ambiente divertido, mas também acolhedor para o estudante.

Percebe-se, ainda, que a metodologia híbrida traz uma série de benefícios para quem a utiliza, como a otimização do tempo, a flexibilidade, uma maior interação e cooperação entre os discentes, o vasto acesso a recursos digitais para enriquecer a aprendizagem e, também, voltados para a preparação desses jovens para um mundo tecnológico. Todavia, o modelo híbrido precisa ser utilizado de forma estratégica. Para isto, torna-se fundamental um planejamento prévio das ações, levando-se em consideração os recursos disponíveis nas instituições de ensino e as necessidades dos estudantes.

Vale ainda destacar que, por se tratar de uma aprendizagem que mescla com o virtual, a inclusão da metodologia híbrida também traz consigo alguns desafios. A formação docente para o uso das tecnologias e a integração efetiva das ferramentas digitais no planejamento pedagógico requerem investimentos em capacitação e suporte contínuo aos professores. Além disso, é necessário garantir a equidade no acesso às tecnologias, especialmente em escolas públicas, para que todos os alunos possam usufruir das possibilidades oferecidas pela abordagem híbrida.

Espera-se que este estudo possa colaborar e incentivar o uso criativo e contextualizado dos Gêneros Humorísticos em sala de aula, assim como para a reflexão sobre o uso da metodologia híbrida nas práticas pedagógicas, principalmente no que tange à área de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Fernanda. **O Desafio de Ler e Escrever na Escola: Experiências com a Formação Docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.
- ANDO, Ritsuko. Escritor Lança Olhar Sério Sobre a História das Piadas. **Reuters/Brasil Online**, [s.l.], 12 ago. 2008. Disponível em: [/https://oglobo.globo.com/cultura/escritor-lanca-olhar-serio-sobre-historia-das-piadas-3607673](https://oglobo.globo.com/cultura/escritor-lanca-olhar-serio-sobre-historia-das-piadas-3607673) . Acesso em: 16 jan. 2023.
- ANDRADE, L.; RAUEN; F. O Humor no Ensino de Línguas. **Let. Hoje**, [S.l.], v. 52, n. 3, p. 351-360, jul.-set. 2017.
- ANDRADE, F.; JESUS, L.; FERRETE, R.; SANTOS, R. A Sala de Aula Invertida como Alternativa Inovadora para a Educação Básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, ISSN 2316-7297 – Volume 8, Número 2, 4-22, 2019
- ANTUNES, Claudia Rejane. Modos de Ler. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 11-23, jun. 2002.
- ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O Professor na Mídia: a leitura da charge como representação social. **Rev. Sociopoética**, João Pessoa, v. 2, p. 71-96, 2014. Disponível em: <https://openaccess.library.uitm.edu.my/Record/doaj-32339cde9b014f7c8658619d67090fa1>. Acesso em: 1 set. 2023.
- ARANHA, Simone Dália de Gusmão; ROCHA, Izabel Miranda. A Interação na Videocharge: o hiperleitor como construtor de sentidos. **Afluente: Revista de Letras e Linguística, Bacabal-MA**, v. 1, n. 2, p. 176-199, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/5826>. Acesso em: 9 set. 2023.
- ARANHA, Simone Dália de Gusmão; MATA, Iolanda Paula de Lima Brito. A Inserção da Mídia e das Tecnologias Digitais na Educação: um enfoque a partir dos pressupostos dos letramentos. **Afluente: Revista de Letras e Linguística, Bacabal-MA**, v. 2, n. 5, p. 96-112, maio-ago. 2017. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/7678>. Acesso em: 9 set. 2023.
- ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Uma leitura de charges: palavra, imagem e discurso. *In: JÚNIOR, I. C.; SOUZA, F. M. Outros ensaios sobre leitura: vozes, experiências, reflexões*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 165-196.
- ARRUDA, Juliana Silva; SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho de Castro. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: Sala de Aula em Tempos de Pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e314292, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4292>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- ATHOUGUIA, Geizelle Nathália F; DIAS, Luiz Francisco. Desenvolvendo a oralidade no ensino básico: o videocast em sala de aula. *In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão;*

SOUZA, Fábio Marques de Souza (org.). **Práticas de Ensino e Tecnologias Digitais** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2018. 417 p. (Ensino e aprendizagem collection, v. 3). ISBN: 978-85-78795-26-9. Disponível em: <http://doi.org/10.7476/9786586221657>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologias na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

BENJAMIN, Walter. O Narrador, Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico**. Tradução e notas de Maria Adriana Camargo Cappello. Introdução de Débora Cristina Morato Pinto. São Paulo: Edipro, 2018.

BERTHOLDO NETO, Emílio. O Ensino Híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto e Vírgula**, PUCSP, São Paulo, n. 22, p. 59-72, 2. sem. 2017.

BÍBLIA SAGRADA. **João 8:21**. Disponível em: https://www.bibliaon.com/versiculo/jo_8_21/. Acesso em: 24 nov. 2022.

BORTONI, R. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUNZEN, C. A fabricação da Disciplina Escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set.-dez. 2009.

CARMELINO, Ana Cristina. Reflexões sobre a (Ir)relevância de Categorizar Gêneros: em questão de certos textos humorísticos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, p. 141-165, 2014.

CERQUETANI, Samantha. Risoterapia: rir é o melhor remédio. **Revista Viva Saúde**, [S.l.], n. 63, p. 74-77, jul. 2019. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-aco-es/pro-vida/dicas-de-saude/pilulas-de-saude/risoterapia-rir-e-o-melhor-remedio>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CHAGAS, Viktor. Da Memética aos Memes de Internet: uma revisão da literatura. **BIB**, Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n. 95, p. 1-22, mar. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652021000100001&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 6 mar. 2022.

CHARTIER, A.-M., BASTOS, T. M. H. C. Os Modelos Contraditórios da Leitura entre Formação e Consumo: da alfabetização à cultura de massa. **Revista História da Educação**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 35-49, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30532>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CORRÊA, Juliane. Devemos Aplaudir a Educação à Distância? **Revista Pátio Pedagógico**, São Paulo, a. 5, n. 18, p. 21-24, 2001.

DINHEIRO no Banco. Disponível em: <https://www.facebook.com/memesacessiveis/photos/ent%C3%A3o-descri%C3%A7%C3%A3o-da-imagem-texto-a-cri-se-%C3%A9-grande-mas-eu-tenho-dinheiro-no-banco-a-252707698752078/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

EXPOSIÇÃO “Haters Gonna Hate” - Biscoito X Bolacha. **Museu dos Memes**, [S.l.], c2022. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

EXPOSIÇÃO “Haters Gonna Hate” - Suricato. Museu dos Memes, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FINATTO, Maria José Bocorny *et al.* **Leitura**: um guia sobre teoria(s) e prática(s). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

GARCIA, A.; REDEL, E.; MARTINY, F. Modelo de Ensino-aprendizagem Híbrido de Alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora? **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 137-164, 2021. DOI: 10.11606/1982-88372442137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176739>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GARCIA, Nilce Helena da Mota. **Para além das palavras**: Charges, Tiras e Quadrinhos. [S.l.: s.n], 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18699342-Para-alemdas-palavras-charges-tiras-e-quadrinhos-nilce-helena-da-mota-garcia-univap.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

GAWRYSZEWSKI, Alberto. Conceito de caricatura: não tem graça nenhuma. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 7-26, maio 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Célia Maria Carcagnolo. Humor: Alguns Mecanismos Linguísticos. **Alfa**, Revista de Linguística, São Paulo, v. 39, p. 111-119, 1995.

GUERREIRO A.; SOARES N. Os memes vão além do Humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis-SC, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul.-dez. 2016.

HORTA, Natália Botelho. **O Meme como Linguagem da Internet**: uma perspectiva semiótica. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

INFANTE, Ulisses. Texto: **Leitura e Escrita**. São Paulo: Scipione, 2000.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa**: Guia Prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos Processos de Interação e Comunicação no Ensino Mediado pelas Tecnologias**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

KLEIMAN, A. (org.) **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela (org.). **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Ministério da Educação, Cefiel/IEL/Unicamp, 2010.

KLEIMAN, Angela. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 491-512, set.-dez. 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

LACAN, J. O desejo e o gozo. In: LACAN, J. **Seminário 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 261-279.

LÉVY, P. *The next platform*. In: LÉVY, P. **Pierre Lévy Blog**, [S. l.], 12 mar. 2015. Disponível em: <https://pierrelevyblog.com/tag/collective-intelligence/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, S.P. *et al.* Análise Linguística: um estudo das várias formas de sentido do texto humorístico. In: Anais do SILEL, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 324-335.

LOPES, D. P.; CUNHA, M. J. R. A Ironia e o Discurso Político: uma análise do humor na comunicação política. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 197-214.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. Tradução: Sírío Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Elyssa Soares. Conceituando a Piada como Gênero do Discurso. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 26., 2014, Recife-PE. **Anais [...]**. Recife-PE: GELNE, 2014. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARLOW, Rosani Muniz. Piada em Sala de Aula é Coisa Séria: o potencial dos textos chistosos para o ensino de Língua Portuguesa. **Percursos Linguísticos**, Vitória-ES, v. 7, n. 15, p. 47-57, 2017.

MAROJA, Maria Jozelma Cabral da Silva; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. A leitura e a produção de gêneros multimodais na sala de aula na era digital. *In*: RODRIGUES, Linduarte Pereira; PEREIRA, Tânia Maria Augusto (org.). **Tecendo os fios da educação em tempos de resistência**: metodologias de ensino, ciência e inclusão. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2021. (Coleção Ensino & Aprendizagem; v. 6). p. 333-354. Disponível em: https://uepb.edu.br/download/tecendo-os-fios-da-educacao_ebook_vol-6/?wpdmdl=74471&masterkey=619d22245c98c ou: <https://eduepb.uepb.edu.br/e-books/> ou: <https://uepb.edu.br/60-volume-da-colecao-ensino-aprendizagem-traz-reflexoes-sobre-educacao-em-tempos-de-resistencia/>. Acesso em: 4 set. 2023.

MATRACA, M. C. V. *et al.* Dialogia do Riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 16, n. 10, p. 4249-4256, 2011. DOI: 10.1590/S1413-81232011001100018.

MEME - Contradições nos discursos. **Editora Realize**, [S.l.], c2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MEIRELES, Cecília. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997. p. 58-61.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um Gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 81-99.

MINOIS, George. **História do Riso e do Escárnio**. Tradução de Maria Helena O. Assumpção. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

MORTIMER, J. H.; DOREN, C. V. **A arte de ler**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Victor Civita, 2000.

MORAN, J. M. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender com Tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2001. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAN, José. Aprendizagem significativa. **Portal Escola Conectada**, Fundação Ayrton Senna, Pinheiros-MG, 1 ago. 2008. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

MORAN, José. Educação Híbrida Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOURA, A. Da web 2.0 à web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação. **Revista de Estudios Portugueses Y da la Lusofonia**, [S.l.], 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632934.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MUNIZ, Kassandra da Silva. **Piadas: Conceituação, Constituição e Práticas – um estudo de um gênero**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

NADA Mais Lindo Que o Sorriso de uma Criança. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/1063436>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NÃO Grite, Melhore seus Argumentos. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/434034482810251701/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NÚÑEZ NOVO, Benigno. O Ensino Híbrido está no topo das Tendências Escolares para 2021. *Conteúdo Jurídico*, [S.l.], 11 fev. 2021. Sessão: Educação. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/56168/o-ensino-hbrido-est-no-topo-das-tendencias-escolares-para-2021>. Acesso em: 21 jan. 2023.

OLIVEIRA, Fagner Menezes. O gênero Digital Meme como Ferramenta Multimodal de Ensino. **Revista GEADEL**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 98-113, 2021.

OLIVEIRA, M.; BATISTA, G. Breve História da Leitura Escolar no Brasil: a formação de leitores. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, Campo Grande-MS, v. 22, n. 44, 2018.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa. O Emprego do Humor em Sala de Aula e seu Papel como Recurso Facilitador e Motivador da Aprendizagem. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM

EDUCAÇÃO, 3., 2009, UFPB, João Pessoa-PB. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 1-10.

PAZ, Walmaro. No Brasil, 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro, diz Rafael Guimaraens. **Brasil de Fato**, Porto Alegre-RS, 24 abr. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/24/no-brasil-44-da-populacao-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-diz-rafael-guimaraens>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PIADA do Joãozinho. Maiores e Melhores (c2022). Disponível em: <https://www.maioresemelhores.com/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PIADA 1. Piadas (2022). Disponível em: <https://www.piadas.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PIADA 2. Piadas (2022). Disponível em: <https://www.piadas.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PIADA 3. Piadas (2022). Disponível em: <https://www.piadas.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PIRES, C. F. F. O Estudante e o Ensino Híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 17-32.

PORTO, Lilian Mara Dal Cin. **Memes: construção de sentidos e efeito de humor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

POSSENTI, Sírio. **Os Humores da Língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Cinco Ensaios sobre Humor e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2018.

PRENSKY, Marc. O Papel da Tecnologia no Ensino e na Sala de Aula. **Conjectura**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 39-45, maio-ago. 2010.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? *In*: SEMINÁRIO DO GEL, 56., 2008, São José do Rio Preto. **Anais [...]**. São José do Rio Preto: GEL, 2008. p. 145-152. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras Cômicas e Piadas: duas leituras e efeitos, um efeito de humor**. São Paulo, 2017.

RAMOS, P.; CARMELINO, A. Gêneros Humorísticos em Análise. *In*: Carmelino, A. C.; Ramos, P. (org.), **Gêneros Humorísticos em Análise**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018. p. 141-164.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas**, v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUBIÃO, Laura Lustosa. O Impasse Trágico e a Via Cômica na Ética da Psicanálise. **Ágora**, Rio de Janeiro-RJ, v. 6, n. 1, p. 31-46, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100004>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTOS, F.A., CABRERA, L.G., GOÉS, V.L. Gênero Piada: Conceituação e Proposta Didática na Perspectiva de Retextualização do Oral para o Escrito. **Web Revista Discursividade**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 28-46, 2013.

SALIBA, Elias Thomé. História Cultural do Humor: Balanço provisório e perspectivas de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 177, p. 235-255, jan.-jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.127332>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SCHNEIDER, Fátima. Otimização do Espaço Escolar por meio do Modelo do Ensino Híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Martins (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Livro eletrônico. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=9a6bAAAAQBAJ>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SILVA, Márcio; SIEBIGER, Rafael. Ensino Híbrido no Brasil: o que dizem as pesquisas. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças-MT, v. 22, p. 129-142, jan.-jun. 2017.

SILVEIRA NETO, Joaquim Cardoso da. **Gênero Textual Piada: discussões preliminares**. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 18-20 abr. 2011. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2011. p. 2236-2061.

SKINNER Quentin. **Hobbes e a teoria clássica do riso**. São Leopoldo: Unisinos; 2002.

SOUSA, Arnaldo Prata de. A Tecnologia como Ferramenta no Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista Educacional Interdisciplinar**, [S.l.], v. 8, n. 1, 2019.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. Blended. **Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Editora Unijuí**, Ijuí, v. 1, n. 1, p. 51-58, jul.-dez. 2003.

TEIXEIRA, Ricardo. Humor tem tudo a ver com saúde. **Canal ICB: conhecendo melhor o seu cérebro**, 2009. Disponível em: <https://icbneuro.com.br/portal/humor-tem-tudo-a-ver-com-saude/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

TOLEDO, Gustavo Leal. Em Busca de uma Fundamentação para a Memética. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 187-210, jan.-abr. 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Homonímia, mundos Textuais e Humor. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 41-50, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVISAN, E. M. C. Leitura e Conhecimento Prévio. **Revista Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, v. 36, p. 27-36, 1991.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. **Mitos Gregos**. São Paulo: Objetivo, 1998. p. 39-45.

VENTAPANE, F. V. O Gênero Multimodal Meme na Sala de Aula. **Cadernos do CNLF**, CiFEFiL, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 2017.

VISITAÇÃO Online ao Museu dos Memes. Museu dos Memes, [S.l.], c2022. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensaio da Literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE A – Sequência didática

Sequência Didática: O Gênero Humorístico	
Professor(a): Adely Carla Santos de Lima	
Área de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias	
Componente Curricular: Língua Portuguesa Médio	Série: 3 ^a / Ensino
<p>Compet. e Habilidades:</p> <p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p> <p>(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p> <p>(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.</p> <p>(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i>, currículo <i>web</i>, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i>, <i>wiki</i>, <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.</p>	
<p>Objetivo de Aprendizagem: Diferenciar os gêneros humorísticos; Propiciar uma leitura prazerosa com textos de humor; Ampliar o senso crítico dos estudantes; Desenvolver a capacidade de criar e recriar textos.</p>	

Duração : 6h/aula (50 min. cada)

Metodologia:

Aula 1 - Explorando os caminhos do humor:

No primeiro momento, utilizaremos a metodologia “sala de aula invertida”, com isso, os estudantes devem compreender as características e diferenças dos gêneros de humor, assim, serão enviados vídeos que mostram a diferença dos gêneros e também suas características. Neste período também será criado o *Classroom* da turma, o espaço virtual será utilizado para consolidar os conhecimentos adquiridos e criar um ambiente para a retirada de dúvidas, além de valorizar os conhecimentos prévios dos discentes. Em seguida, teremos um encontro presencial para a retirada e partilha de possíveis dúvidas que os estudantes ainda possam ter.

Duração: 1h/ aula

Aula 2 - Visitando o Museu dos Memes:

Na proposta desta atividade será utilizado o método rotação de laboratório, a turma será dividida em dois grupos, metade vai para o ambiente virtual conhecer o “Museu dos Memes” e a origem de *memes* escolhidos para saber sobre a repercussão e o surgimento, a outra parte irá escolher alguns *memes* que o professor selecionou previamente. Ambos os grupos irão debater sobre os sentidos provocados pelos textos.

Duração: 1h/ aula

Aula 3 - Game do humor:

Na segunda etapa, aplicaremos o recurso híbrido da gamificação, para esse fim, será utilizado o aplicativo “Kahoot”. Escolhemos o formato quiz para formular o jogo, deste modo, os estudantes irão jogar de forma colaborativa e interpretar textos de humor identificando os elementos geradores do riso.

Duração: 1h/aula

Aula 4 - Varal do riso:

Iremos solicitar que os alunos levem piadas para a escola e que os textos fiquem expostos em um varal, em seguida o professor deve solicitar que alguns alunos escolham piadas, leiam em voz alta, após esse momento, os estudantes devem debater e apresentar os recursos utilizados pela piada para gerar o riso, também apontar os aspectos do conhecimento de mundo que permitiu a compreensão do texto.

Duração: 1h/ aula

Aula 5 - (Re) Criando Memes:

No último momento, os estudantes devem utilizar os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da proposta didática e produzir seus próprios *memes*, utilizando de aplicativos digitais, podendo postar no Instagram. Assim, os alunos estarão desenvolvendo o protagonismo, sendo criativos e participativos.

Duração: 2h/aula

Avaliação: Participação ativa do estudante durante todo o processo de aprendizagem.

Recursos Materiais: Celular, Computador, Folhas de Ofício, Lápis, Piadas, Internet. Aplicativos digitais.

Referências:

Gênero humorístico: <https://www.youtube.com/watch?v=i5NSReCImb4> Acesso em: 10 de julho de 2022.

Game do humor: <https://kahoot.com/> Acesso em: 10 de julho de 2022.

Museu dos *Memes*: <https://museudememes.com.br/acervo> Acesso em : 11 de julho de 2022.

Piadas: <https://www.maioresemelhores.com/melhores-piadas-curtas-para-morrer-de-rir/> Acesso em: 22 de julho de 2022.

Aplicativos criadores de *memes*: <https://imgflip.com/memegenerator>

<https://apps.apple.com/br/app/instameme-photo-editor-with-funny-meme-stickers/id582564330>. Acesso em 22 de julho de 2022.

APÊNDICE B – Produto educacional

MÓDULO DIDÁTICO:

Os Gêneros Humorísticos
como suporte do Ensino
de Leitura na
Aprendizagem Híbrida

Adely Carla Santos de Lima
Simone Dália de Gusmão Aranha



MÓDULO DIDÁTICO:

Os Gêneros Humorísticos
como suporte do Ensino de
Leitura na Aprendizagem
Híbrida

AUTORAS:

Adely Carla Santos de Lima
Simone Dália de Gusmão Aranha



CAMPINA GRANDE
2023

SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Definindo o gênero humorístico.....	05
Ensino Híbrido.....	06
Habilidades da BNCC	07
Sugestões de atividades didáticas	08
Outras leituras.....	14
Algumas considerações sobre o Módulo Didático.....	15
Referências.....	16
Conhecendo as autoras.....	17

APRESENTAÇÃO

Este Módulo didático é resultado de uma pesquisa produzida durante o período do mestrado, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, que tem como título "Os gêneros humorísticos como suporte de aprendizagem no Ensino Híbrido", teve como intuito utilizar o gênero humorístico como suporte para os professores do ensino básico de Língua Portuguesa que estão trabalhando com a nova realidade tecnológica, proporcionando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa no âmbito da leitura e ainda ampliando a argumentação dos seus estudantes.

Os gêneros humorísticos

Os gêneros humorísticos são textos que têm como finalidade levar o riso ao leitor. Além do mais, o humor presente nesse tipo textual é gerado a partir da ativação de mecanismos linguísticos, como a ambiguidade, a quebra expectativa e ironias, assim resultando em um efeito de humor na comunicação.

Neste sentido, os recursos linguísticos textuais ou visuais são de extrema importância para o gênero, pois através deles, o entretenimento para o leitor acontece. Outrossim, os gêneros de humor fornecem um campo vasto enquanto categoria de humor, entretanto, mesmo apresentando características próximas na sua estrutura ou tema, esse gênero possui algumas peculiaridades que auxiliam no reconhecimento e classificação.

Vamos observar a seguir, alguns gêneros que compõem o hipergênero humorístico e suas características:

As piadas: tipos de textos que possuem narrativas breves e gatilhos que são ativados para dar reviravoltas, duplos sentidos, o que provoca o efeito cômico.

Charges: textos que mesclam elementos verbais e não-verbais em sua composição, trazendo consigo críticas de forma humorística. Além disso, a charge depende do fator temporal, se o leitor for ler uma charge muito antiga, talvez não produza o mesmo efeito de sentido da época em que foi produzida, perdendo um tom humorístico.

O Cartum: palavra de origem inglesa que significa “cartão”, este gênero pode ser entendido em qualquer momento, pois possui temas que não necessitam de muito contexto para ser compreendido, podendo retratar situações corriqueiras, tendo um quadro ou mais, apresentando legenda ou não, sempre abordando o aspecto cômico.

Memes: é um gênero que circula pelas mídias digitais, assim, são formas comunicativas de algum acontecimento ou evento popular, que é rapidamente transmitido pela internet, podendo apresentar imagens, vídeos, textos e são compartilhados pelos usuários da rede, além disso, faz parte da característica do meme ganhar novos textos e novos sentidos a partir da imagem ou vídeo inicial. Também apresentando críticas com o humor.

Tirinhas: também apresenta o viés cômico, da mesma maneira do cartum e da charge, aborda os aspectos da linguagem verbal e não-verbal, o que a difere dos outros é que este texto é composto de três ou quatro quadrinhos, por este motivo chama-se tirinha.

De acordo com Garcia (2005), a utilização dos gêneros humorísticos na sala de aula, permite que os estudantes ampliem a produção de sentidos. Visto que, o humor provoca uma interatividade textual, assim, recorrendo aos conhecimentos prévios para que o contexto seja estabelecido.

Em suma, os gêneros humorísticos desempenham um papel significativo na comunicação humana, pois além de contribuir com a construção crítica do leitor, o gênero também trabalha a linguagem de forma criativa e divertida.





Ensino Híbrido

A sociedade atual está cada vez mais tecnológica. Dessa forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação estão presentes nos mais diversos espaços e contextos do mundo atual. Assim, torna-se imprescindível que a escola fomente o uso das tecnologias e de metodologias que promovam o letramento digital, como afirma Rojo (2013).

Nesse sentido, o ensino híbrido, que é uma metodologia educacional que mescla a utilização do formato presencial juntamente com o *on-line*, o que é relevante para as necessidades dos alunos atuais, pois, além de ser um modelo flexível, também favorece a utilização dos recursos digitais.

Além do mais, o ensino híbrido promove o protagonismo dos estudantes, pois estes, tornam-se ativos na construção da sua aprendizagem e também possibilita ter acesso a um vasto material de estudos, como exercícios interativos, videoaulas, fóruns de discussões, assim, adequando-se as necessidades e ao ritmo dos estudantes.

Por conseguinte, a proposta do ensino híbrido apresenta alguns modelos que podem ser aplicados, como debatem Bacich, Neto e Trevisani (2015). E são:

- **Rotação por Estações:** Na rotação por estações, os estudantes são organizados em grupos, o professor oferta para uma das equipes atividades on-line para que esses estudantes trabalhem de forma independente, enquanto os outros recebem outros tipos de afazeres, no decorrer da aula há o revezamento dos grupos.
- entre as estações que foram formadas.
- **Laboratório Rotacional:** Esse método, como o próprio nome já diz, os estudantes são conduzidos ao laboratório para utilizar o computador e explorar recursos digitais. O professor será um orientador que auxiliará o estudante de forma individualizada.
- **Sala de Aula Invertida:** o conteúdo é estudado previamente e há encontros presenciais, neste momento, os estudantes expõem o que aprenderam e aproveitam para retirar suas possíveis dúvidas.
- **Rotação Individual:** Neste modelo, o estudante cria o seu cronograma de estudo de forma individualizada e vão adaptando sua própria rotina conforme forem adquirindo progressos. O objetivo principal do Rotação Individual é que o estudante seja autônomo para desenvolver seu percurso de aprendizagem.

Logo, percebe-se que o método do Ensino Híbrido oferece abordagens que possibilita a personalização do ensino atrelado ao desenvolvimento dos recursos digitais e a interação, combinando o ensino presencial ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDICS).



Habilidades da BNCC

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

5 Sugestões de atividades didáticas utilizando os gêneros humorísticos



Fonte: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/bom-humor-e-o-melhor-antidoto-contr-o-estresse/>
<https://www.canva.com/design/DAFFc8gDUL0/4MjbF0UzJEO2TKnrudurrw/edit>

ATIVIDADE 1

EXPLORANDO OS CAMINHOS DO HUMOR

1º passo

sala de aula invertida

Mas o que é a sala de aula invertida? Uma Metodologia que proporciona um contato prévio dos estudantes com o conteúdo, utilizando de pesquisa sobre o tema, vídeos, podcasts e outros.



Esse primeiro momento, os estudantes devem compreender as características e diferenças dos gêneros de humor, para isso, a sugestão é que os professores utilizem vídeoaulas do You tube ou até áudios de podcasts sobre a temática.



Sugestão: O professor pode elaborar uma sala de aula no Google Classroom ou um grupo pelo whatsapp, assim poderá retirar dúvidas e criar fóruns.

ATIVIDADE 2 GAME DO HUMOR

Gamificação - kahoot

2º passo

Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>

**VAMOS JOGAR E
INTERPRETAR ALGUNS
TEXTOS DE HUMOR ?**



PLAY



Segue o link da Plataforma Kahoot para que o professor consiga realizar o seu cadastro e elaborar o jogo para a turma:

<https://kahoot.com/>

ATIVIDADE 3 VISITANDO O MUSEU DOS MEMES

3º passo

*Rotação de
Laboratório*

<https://museudememes.com.br/acervo>



VOCÊ SABIA
QUE EXISTE UM
MUSEU DOS
MEMES?

Na proposta desta atividade, a turma será dividida em dois grupos, metade vai para o ambiente virtual conhecer a origem dos memes escolhidos e saber sobre repercussão, a outra parte irá escolher alguns memes que o professor selecionou previamente. Ambos os grupos irão debater sobre os sentidos provocados pelos textos.

Catálogo da exposição



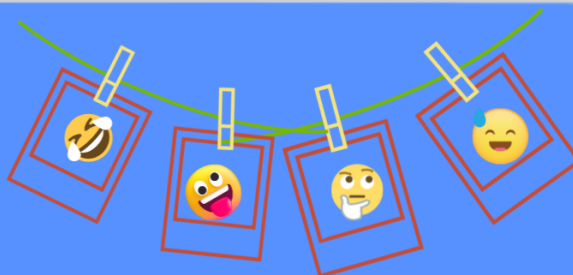
Fonte: <https://www.canva.com/design/DAFFc8gDUL0/4MJbF0UzJEO2TKnrudurrw/edit#https://museudememes.com.br/exhibition/cersibon-tiopes>

ATIVIDADE 4 VARAL DAS PIADAS

4º passo

Aula presencial

A sugestão dessa aula é solicitar que os alunos levem piadas para a escola e que os textos fiquem expostos em um varal. Em seguida, o professor pode pedir que alguns alunos escolham uma piada, leiam em voz alta, após esse momento, o professor deve mostrar os recursos utilizados pela piada para gerar o riso, também os aspectos do conhecimento de mundo que o estudante carrega e instigar a reflexão do aluno, para que ele entenda o discurso presente nos textos trabalhados.



Sugestão: Essa aula também pode ser realizada de forma virtual, para isso os professores podem utilizar a ferramenta digital **PADLET**.

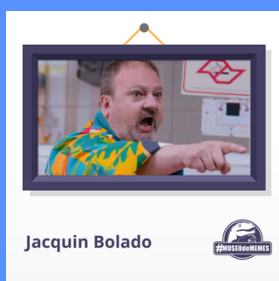
ATIVIDADE 5 PROMOVENDO MAIS RISO AOS MEMES

Engajamento na aula presencial

5º passo

O momento da aula presencial deve ser de engajamento e produção por parte da turma. Nesse sentido, a dica seria o professor solicitar que os estudantes elaborem (re)leituras de memes consagrados nas redes sociais. Assim, os alunos estarão desenvolvendo o protagonismo, sendo criativos e participativos.

Exemplos de memes:



Sugestão: O professor pode realizar uma exposição com os memes elaborados.

Fonte: <https://twitter.com/museudememes.com.br/acervo>
<https://www.canva.com/design/DAFFc8gDUL0/4MJbf0UzJEO2TKnrudurrw/edit#https://www.oversodo inverso.com.br/origem-do-meme-gato-chorando/>

Outras leituras

PRÁTICAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO:
REINVENTANDO O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER.**

EDUCAÇÃO HÍBRIDA

**OS GÊNEROS DO HUMOR NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA : UMA
ABORDAGEM DISCURSIVA CRÍTICA**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÓDULO DIDÁTICO:



O módulo didático apresentado busca proporcionar aos professores sugestões de atividades para explorar e trabalhar com o gênero humorístico de forma efetiva em sala de aula. No decorrer do módulo, foram abordados concepções, características e exemplos de diferentes gêneros humorísticos, dando ênfase à piada e aos memes, com o objetivo de oferecer aos alunos uma compreensão ampla e diversificada desse tipo de linguagem.

O módulo também oferece sugestões de atividades que fazem uso da metodologia híbrida, visando estimular a participação ativa dos discentes à realidade tecnológica, como a percepção crítica a partir da análise dos textos e a produção de textos humorísticos. Essas atividades têm como objetivo principal desenvolver a criatividade, a capacidade de observação, além de ampliar as habilidade leitoras e o senso crítico dos alunos.



Fonte:

<https://www.canva.com/design/DAFFc8gDUL0/4MJbf0UzJEO2TKnrudurrw/edit#>
<https://museudememes.com.br/exhibition/cersibon-tiopes>

"Creio no riso e nas lágrimas como antídotos contra o ódio e o terror."
Charles Chaplin



REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHAGAS, V. ed. **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital [online].** Salvador: EDUFBA, 2020. ISBN: 978-65-5630-178-5.
<http://doi.org/10.7476/9786556301785>.

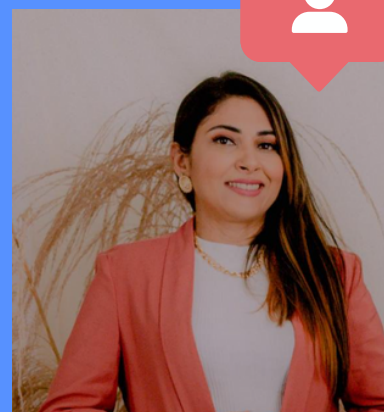
BACICH, L; NETO, A; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologias na Educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs/ Adalfo Tanzi Neto...[et, al], ; organização Roxane Rojo,-1ed.-São Paulo: Parábola,2013.**

CONHECENDO AS AUTORAS:

Adely Carla Santos de Lima

Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, linha de pesquisa - Linguagens, Culturas e Formação Docente - PPGFP, UEPB. Membro do Grupo de pesquisas "Linguagem, Interação e Gêneros Textuais/ Discursivos (LITERGE/ CNPq). Graduada em Letras com habilitação plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba 2013, especialista em Libras e educação para surdos pela Universidade Norte do Paraná 2016. Lecionando há 5 anos Língua Portuguesa na rede estadual da Paraíba e experiência de 8 anos na rede municipal de João Pessoa. Atuando nos moldes da Escola Cidadã Integral, no município de João Pessoa.



<http://lattes.cnpq.br/8764026725063905>

Simone Dália de Gusmão Aranha



<http://lattes.cnpq.br/2227464944976279>

Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba/campus I. Docente do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, com atuação na linha de pesquisa "Linguagens, Culturas e Formação Docente". Nesse mestrado profissional, foi coordenadora ao longo de 2 gestões. É líder do Grupo de Pesquisa LITERGE/CNPq (Linguagem, Interação, Gêneros Textuais/Discursivos) e membro do Grupo de Pesquisa "Análise Textual dos Discursos" UFRN. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, tem experiência na área de Letras, com ênfase na relação entre tecnologias digitais, discurso, mídia e formação de professores. Desenvolve pesquisas fundamentadas em estudos de gêneros textuais/discursivos na interface com linguagens verbais, não verbais e multimodais. Interessa-se, ainda, pela análise dos níveis de interação em ambientes virtuais e por estudos de fenômenos linguísticos - da Língua Portuguesa - com enfoque enunciativo e discursivo em textos diversos, sobretudo, em textos verbovisuais. É editora da Coleção Ensino & Aprendizagem, da EdUEPB.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado, O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“O Gênero Textual Humorístico como Ferramenta Facilitadora da Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Híbrido”**, sob a responsabilidade de: Adely Carla Santos de Lima e do orientador Professora Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem:

O presente projeto visa contribuir com a inserção de novas metodologias para o ensino o Ensino Híbrido, uma vez que a pandemia do Covid-19 ocasionou uma série imprevistos e impactos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, desenvolveremos uma proposta voltada à aquisição de diferentes habilidades da Língua Portuguesa. Partindo do problema “A utilização do gênero textual humorístico nas aulas híbridas permite que o professor de Língua Portuguesa consiga desenvolver o pensamento crítico-reflexivo a partir das leituras e produções de texto do gênero?”

Dessa maneira, a pesquisa traz como objetivo geral, analisar como o gênero humorístico pode ser um suporte para o ensino híbrido, e específicos analisar as propostas de trabalho com os gêneros humorísticos presentes nos livros didáticos, como também averiguar os documentos normativos, elaborar uma proposta didática que contemple o uso do gênero textual humorístico e que desenvolvam a autonomia do estudante através da proposta de ensino híbrido, assim como um questionário diagnóstico para observar se os professores de Língua Portuguesa fazem uso do gênero humorístico em suas aulas e como utilizam, introduzir o gênero humorístico no ensino híbrido através da proposta didática, assim difundir possibilidades de trabalhar com textos de humor na perspectiva híbrida. Dessa forma, auxiliando os professores do ensino básico de Língua Portuguesa que estão trabalhando com a nova realidade tecnológica, proporcionando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa no âmbito da escrita e ainda ampliando a argumentação dos seus estudantes.

Assim, realizaremos alguns procedimentos, que iniciarão pela pesquisa exploratória e documental, utilizando de livros didáticos, computadores e documentos oficiais da educação que direcionam os professores de Língua Portuguesa, que versam sobre a inserção da tecnologia para o ensino, dos gêneros textuais e da prática de produção de textos, como a BNCC e os PCNs. Para a fase da pesquisa aplicada, estaremos utilizando como instrumento o “Diário de Pesquisa”, pois sabemos que a rotina da sala de aula é muito intensa e dinâmica, assim para que as observações não venham ser esquecidas ou que possam demandar muito tempo do pesquisador ou dos envolvidos, entendemos que esse instrumento será muito útil para a nossa pesquisa. Além do mais, o diário de pesquisa nos permitirá, a partir das anotações realizadas, retornar aos registros sempre que necessário, permitindo que os

acontecimentos observados não caiam no esquecimento do pesquisador. Somado ao diário, também utilizaremos a câmera fotográfica do smartphone, que permitirá materializar e resgatar a memória dos momentos vivenciados através das imagens coletadas. Ademais, além dos instrumentos já mencionados, também utilizaremos outros recursos, como computador, internet, questionário utilizando o Google Forms, Revistas, Folha A4 e impressora.

Conseqüentemente, a sondagem dos dados será avaliada de forma qualitativa, observando os detalhes e os aspectos encontrados nos materiais que foram coletados durante o período da aplicação, fazendo isso de forma correlacionada com os fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, com a finalidade de confirmar se a proposta de trabalho com os gêneros de humor surtiu o efeito esperado e garantiu o desenvolvimento nos aspectos da produção textual e argumentativos dos sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisa preza às normas exigidas pela comunidade científica quanto aos critérios éticos e de preservação de informações pessoais dos envolvidos. Desse modo, considera-se que a pesquisa pode ocasionar riscos mínimos aos participantes, uma vez que realizará coleta de dados a partir de atividades propostas utilizando o gênero humorístico com os estudantes, por este motivo, utilizaremos o Termo de Consentimento (TCLE), deixando claro aos envolvidos sobre a coleta e resguardo das informações pessoais nas exposições dos dados. Vale salientar que, os riscos serão minimizados, pois os textos da intervenção serão selecionados previamente com todo cuidado para que não haja conteúdos preconceituosos ou que possa afetar a seriedade da nossa pesquisa, evitando as possibilidades de constrangimento, desconforto e atentando para os sinais não verbais de estresse que os participantes possam expressar. Assim, preservando a respeitabilidade dos indivíduos.

Ademais, esta pesquisa irá beneficiar estudantes e professores de Língua Portuguesa da escola onde será aplicada, podendo expandir para outras escolas e professores da Paraíba, através de uma proposta didática que utilizará o gênero textual humorístico como suporte nos processos de Leitura e Produção textual, que participarão de um processo lúdico de aprendizagem no Ensino Híbrido, desenvolvendo habilidades tecnológicas e digitais que vão impactar na autonomia e na participação social dos envolvidos.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução N^o. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O voluntário não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

A pesquisa não acarretará nenhum dano material o imaterial, no entanto, caso haja danos materiais você será ressarcido.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

- Em metodologia experimental: Vide Resolução 466/2012, IV 4.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Adely Carla Santos de Lima, através do telefone (83) 98703-4254 ou através do e-mail: adelycarlasantos@gmail.com, ou do endereço: Rua: Severina Vicente Pereira, 319, Geisel. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente). e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “ **O Gênero Textual Humorístico como Ferramenta Facilitadora da Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Híbrido**” e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

João Pessoa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



Impressão dactiloscópica

APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)
(FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, _____, **AUTORIZO** o(a) Prof(a) Adely Carla Santos de Lima, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **“O Gênero Textual Humorístico como Ferramenta Facilitadora da Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Híbrido”** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Adely Carla Santos de Lima, assegurou-me que os dados serão armazenados em pastas privadas sob sua responsabilidade e serão mantidas, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

João Pessoa, (data).

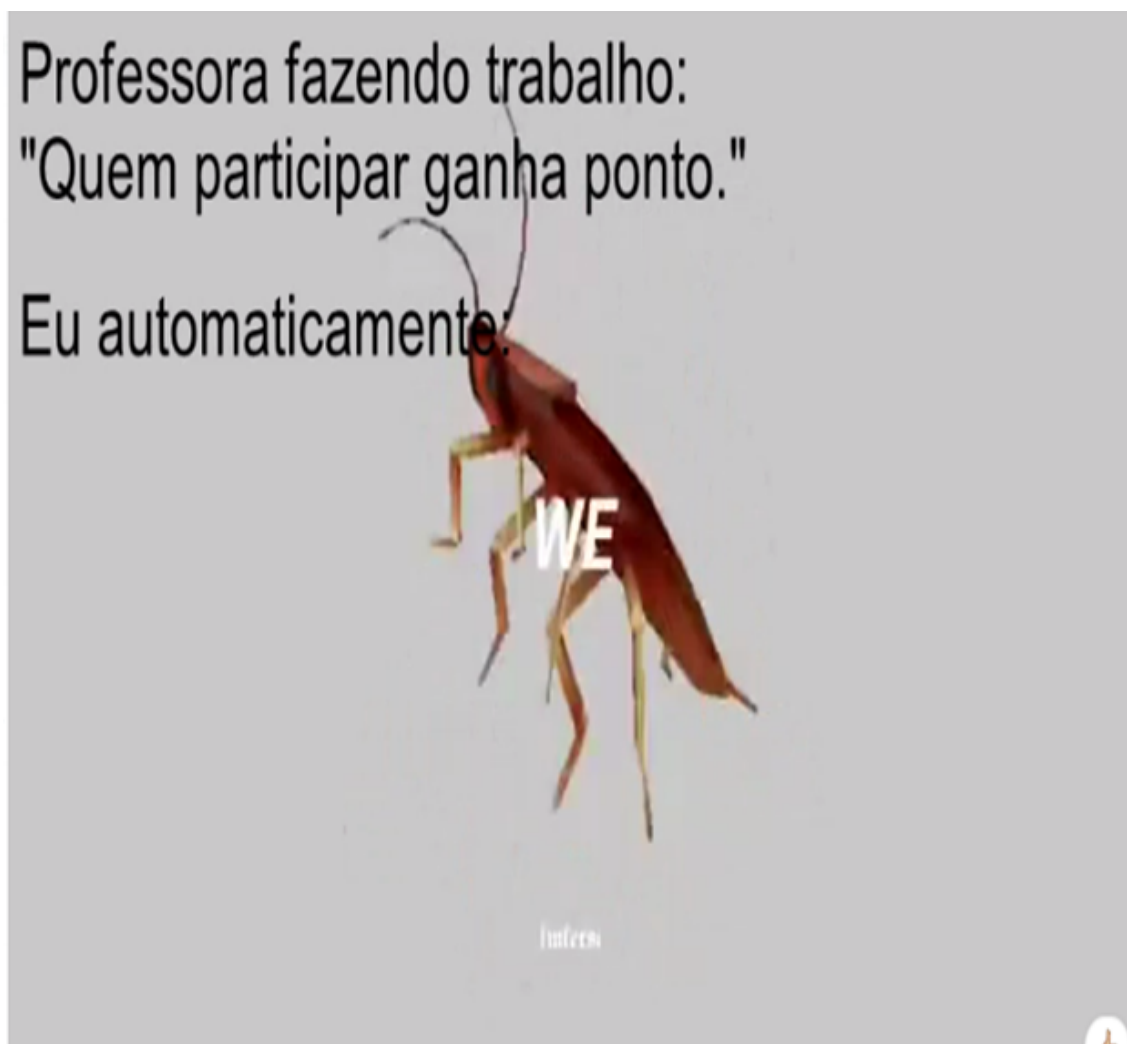
Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO A – Produções dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Quando tem prova na terça:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).



**Quando é domingo e eu lembro
que segunda tem aula**

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

ANEXO B – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO TEXTUAL HUMORÍSTICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO HÍBRIDO

Pesquisador: ADELY CARLA SANTOS DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57206322.0.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.345.868

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para o desenvolvimento de dissertação do Mestrado Profissional em Formação de Professores - UEPB intitulado, lê-se: O GÊNERO TEXTUAL HUMORÍSTICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO HÍBRIDO.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta os seguintes objetivos lê-se:

Objetivo Geral

Analisar como o Gênero humorístico pode ser um suporte para o ensino híbrido, assim auxiliando os professores do ensino básico de Língua Portuguesa que estão trabalhando com a nova realidade tecnológica, proporcionando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa no âmbito da escrita e ainda ampliando a argumentação dos seus estudantes.

Objetivos Específicos

- Analisar as propostas de trabalho com os gêneros humorísticos presentes nos livros didáticos, como também averiguar os documentos normativos;
- Elaborar uma proposta didática que contemple o uso do gênero textual humorístico e que desenvolvam a autonomia do estudante através da proposta de ensino híbrido, assim como um

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.345.868

questionário diagnóstico para observar se os professores de Língua Portuguesa fazem uso do gênero humorístico em suas aulas e como utilizam.

- Introduzir o gênero humorístico no ensino híbrido através da proposta didática, assim difundir possibilidades de trabalhar com textos de humor na perspectiva híbrida;
- Evidenciar através da análise de dados a importância de viabilizar uma aprendizagem prazerosa utilizando de textos divertidos que dialogam com as esferas tecnológicas e atuais das redes sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta os riscos e benefícios do estudo lê-se:

RISCOS: A pesquisa preza às normas exigidas pela comunidade científica quanto aos critérios éticos e de preservação de informações pessoais dos envolvidos. Desse modo, considera-se que a pesquisa pode ocasionar riscos mínimos aos participantes, uma vez que realizará coleta de dados a partir de atividades propostas utilizando o gênero humorístico com os estudantes, por este motivo, utilizaremos o Termo de Consentimento (TCLE), deixando claro aos envolvidos sobre a coleta e resguardo das informações pessoais nas exposições dos dados. Vale salientar que, os riscos serão minimizados, pois os textos da intervenção serão selecionados previamente com todo cuidado para que não haja conteúdos preconceituosos ou que possa afetar a seriedade da nossa pesquisa, evitando as possibilidades de constrangimento, desconforto e atentando para os sinais não verbais de estresse que os participantes possam expressar. Assim, preservando a respeitabilidade dos indivíduos.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa irá beneficiar estudantes e professores de Língua Portuguesa da escola onde será aplicada, podendo expandir para outras escolas e professores da Paraíba, através de uma proposta didática que utilizará o gênero textual humorístico como suporte nos processos de Leitura e Produção textual, que participarão de um processo lúdico de aprendizagem no Ensino Híbrido, desenvolvendo habilidades tecnológicas e digitais que vão impactar na autonomia e na participação social dos envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo lê-se: O GÊNERO TEXTUAL HUMORÍSTICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO HÍBRIDO, apresenta grande relevância científica e social e, certamente, trará grande contribuição para área de conhecimento.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.345.868

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos necessários para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

O estudo apresenta todas condições para ser desenvolvido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Desta forma, somos de parecer FAVORÁVEL à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1914662.pdf	06/04/2022 14:45:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	r.pdf	06/04/2022 14:44:41	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	l.pdf	06/04/2022 14:37:39	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
Outros	t.pdf	06/04/2022 14:33:22	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	06/04/2022 13:23:54	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo.pdf	21/03/2022 17:34:12	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	21/03/2022 17:14:47	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/03/2022 17:12:42	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	21/03/2022 17:10:49	ADELY CARLA SANTOS DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.345.868

Não

CAMPINA GRANDE, 12 de Abril de 2022

Assinado por:

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br