



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



**MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES**

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO DO  
ARTIGO DE OPINIÃO PARA O *MEME* NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA - PB**  
**2024**

**MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES**

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO DO  
ARTIGO DE OPINIÃO PARA O *MEME* NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

**GUARABIRA  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T478d Tavares, Maria do Socorro Alves.  
O desenvolvimento da escrita através da retextualização do artigo de opinião para o Meme no 9º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Maria do Socorro Alves Tavares – 2024.  
140 p. il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.  
“Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima Souza Aquino, Coordenação do Curso de Letras – CH. “  
1. Ensino. 2. Escrita. 3. Retextualização. 4. Artigo de Opinião. 5. Meme. I. Título

21. ed. CDD 410

**MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES**

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO DO  
ARTIGO DE OPINIÃO PARA O MEME NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Aprovada em: 14/03/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA AQUINO**  
Data: 19/04/2024 17:23:14-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

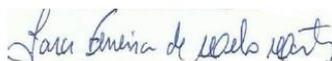
---

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba – PROFLETRAS /UEPB

Documento assinado digitalmente  
 **LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS**  
Data: 15/04/2024 22:37:02-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (Membro Externo)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



---

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Membro Interno)  
Universidade Estadual da Paraíba – PROFLETRAS /UEPB

A Deus, à minha família, aos meus amigos, em especial, aos meus alunos, que me inspiraram, e aos mestres que são capazes de transformar pessoas, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde e sabedoria para concluir mais essa etapa em minha vida.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo nos momentos em que mais precisei.

Às minhas sobrinhas “filhas”, que inundam a minha vida de alegria e esperança em dias melhores.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), minha casa acadêmica desde a graduação, por acolher meus sonhos.

À professora Dra. Maria Suely da Costa, coordenadora do PROFLETRAS,  
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),  
pelo apoio financeiro fundamental para a realização deste curso.

À professora Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino, pela orientação, paciência e pelo apoio à ideia desenvolvida nesta dissertação.

Aos professores Dr. Juarez Nogueira Lins e Dra. Iara Ferreira de Melo Martins pelas contribuições na qualificação do projeto.

Às professoras Luana Farias e Iara Martins, banca de Defesa desta pesquisa, por terem aceitado participar deste momento tão especial na minha vida, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos compartilhados durante todo o percurso do mestrado.

Ao secretário Cleycikleber de Paiva Alves Albuquerque, pela atenção e prestatividade sempre que necessitei de auxílio.

Ao professor Felipe Aragão pela orientação para o processo seletivo do PROFLETRAS.

Aos colegas da 8ª Turma do PROFLETRAS, pela empatia e companheirismo nesta caminhada, especialmente à Adriana Cristina e Nara Silva, que dividiram as angústias e alegrias durante o curso.

À amiga Elizabete Sales que me incentivou a fazer esse curso - a sua presença e apoio foram fundamentais para superar os desafios e celebrar as conquistas ao longo do caminho.

Ao amigo Yago Viegas pelo envolvimento na edição dos trabalhos, dedicando seu tempo e expertise para aprimorar a qualidade das minhas pesquisas.

À professora Rosemary Evaristo pela revisão gramatical, sua competência e o profissionalismo elevaram o padrão do meu trabalho.

Aos professores da escola e aos meus alunos envolvidos nesta pesquisa, por continuarem me fazendo acreditar no poder da educação.

Por fim, a todos que, de uma forma ou de outra, torceram para que eu vencesse esse desafio.

"A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência."

(Ferreiro; Teberosky, 1986, p.42)

## RESUMO

O trabalho com gêneros textuais/discursivos tem sido um desafio para despertar o interesse dos alunos, por isso, é preciso encontrar estratégias que sejam atrativas e mais significativas para a vida dos estudantes. Com esse intuito, esta pesquisa foi elaborada, com o objetivo de desenvolver uma proposta de retextualização do gênero artigo de opinião para o *meme* como estratégia didática no desenvolvimento da proficiência da escrita de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, esta proposta adotou a pesquisa-ação, utilizando uma sequência didática ressignificada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada ao itinerário didático, tendo por base o esquema de Colognesi (2015) e Colognesi e Lucchini (2017). O corpus desta pesquisa foi constituído por amostras de produções textuais dos alunos antes e depois da aplicação da proposta didática, utilizando as leituras dos artigos de opinião e sua retextualização para o gênero *meme*, sendo observados os critérios como adequação ao gênero textual-discursivo, os argumentos produzidos e as semioses utilizadas, bem como o percurso da pesquisa. Os principais referenciais teóricos que embasaram a presente pesquisa, no que concerne ao estudo dos gêneros textuais/discursivos foram Marcuschi (2005, 2008) e Mikhail Bakhtin (2003); para tratar do fenômeno da retextualização, Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010); da prática argumentativa, Fiorin (2018), Koch e Elias (2016), no trato dos gêneros da esfera digital, foram retomadas as considerações de Rojo (2009), Coscarelli e Ribeiro (2011), entre outros. Ao final da pesquisa, constatou-se que as etapas do itinerário didático desempenharam um papel crucial na recomposição da aprendizagem. Com relação ao processo de retextualização, parte da turma não conseguiu realizá-lo a contento, considerando os aspectos que caracterizam e constituem o gênero textual-discursivo *meme*. Embora os alunos apresentassem níveis diferenciados de proficiência da escrita, houve progressos no processo de aprendizagem, uma vez que as atividades de retextualização, envolvendo artigos de opinião e *memes*, proporcionaram aos alunos, não só uma experiência de contato positiva na sua formação enquanto escritores, como também ampliou a capacidade de percepção a respeito da realidade que os cerca.

**Palavras-chave:** Ensino. Escrita. Retextualização. Artigo de Opinião. *Meme*.

## **ABSTRACT**

Working with textual/discursive genres has been a challenge in arousing students' interest, therefore, it is necessary to find strategies that are attractive and more meaningful for students' lives. With this in mind, this research was developed, with the aim of developing a proposal to retextualize the opinion article genre into the meme as a didactic strategy in developing the writing proficiency of students in the 9th year of Elementary School. Methodologically, this proposal adopted action research, using a didactic sequence redefined by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), adapted to the didactic itinerary, based on the scheme of Colognesi (2015) and Colognesi and Lucchini (2017). The corpus of this research was made up of samples of students' textual productions before and after the application of the didactic proposal, using the readings of opinion articles and their retextualization for the meme genre, observing criteria such as adequacy to the textual-discursive genre, the arguments produced and the semiosis used, as well as the research path. The main theoretical references that supported this research, regarding the study of textual/discursive genres, were Marcuschi (2005, 2008) and Mikhail Bakhtin (2003); to address the phenomenon of retextualization, Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010); of argumentative practice, Fiorin (2018), Koch and Elias (2016), when dealing with genres in the digital sphere, the considerations of Rojo (2009), Coscarelli and Ribeiro (2011), among others, were taken up. At the end of the research, it was found that the stages of the didactic itinerary played a crucial role in recomposing learning. Regarding the retextualization process, part of the class was unable to carry out it satisfactorily, considering the aspects that characterize and constitute the meme textual-discursive genre. Although the students had different levels of writing proficiency, there was progress in the learning process, since the retextualization activities, involving opinion articles and memes, provided the students with not only a positive contact experience in their training as writers, but also expanded their ability to perceive the reality that surrounds them.

**Keywords:** Teaching. Writing. Retextualization. Opinion article. Memes.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: <i>Meme</i> com Chico Buarque.....	45
Imagem 2: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 09.....	79
Imagem 3: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 10.....	80
Imagem 4: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 20.....	81
Imagem 5: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 08.....	84
Imagem 6: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 11.....	85
Imagem 7: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 12.....	86
Imagem 8: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 15.....	87
Imagem 9: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 20.....	88
Imagem 10: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 22.....	89
Imagem 11: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 23.....	89
Imagem 12: <i>Meme</i> elaborado pelo aluno 25.....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA NA ESCOLA: PROCESSOS DE LETRAMENTOS.....</b>	<b>17</b>
2.1 O ATO DE ESCREVER, AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO.....	17
2.2 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E DO ESCRITOR PROFICIENTE.....	27
<b>3 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SUA PRODUÇÃO.....</b>	<b>34</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	34
3.2 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO.....	36
3.3 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO <i>MEME</i> .....	43
3.4 MATIZES DE CONCEITO DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	52
3.5 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	55
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>60</b>
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	60
4.2 TIPO DE PESQUISA.....	61
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> .....	62
4.4 A PROPOSTA DIDÁTICA E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	64
4.4.1 Etapas e procedimentos adotados na pesquisa-ação.....	67
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>72</b>
5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS.....	73
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos críticos é um dos principais objetivos da educação e exige uma abordagem pedagógica que estimule o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que atendam às demandas da sociedade. Nessa perspectiva, o professor assume um papel primordial na introdução de estratégias de leitura, produção de textos e outras práticas de linguagem que possam instigar o posicionamento crítico dos alunos e torná-los capazes de marcar sua voz na sociedade.

Assim, através dessas práticas, nós, professores, podemos contribuir para o desenvolvimento de novas maneiras de ver e sentir o mundo por meio da linguagem, incentivando os alunos a compreender e questionar a realidade social e política, bem como a participar de debates e diálogos construtivos sobre questões relevantes para a comunidade.

Entretanto, após um período de dois anos sem frequentar o espaço físico da escola, por causa das medidas de segurança estabelecidas para se prevenir do contágio da Covid-19, no qual as aulas de Língua Portuguesa aconteciam através de meios de comunicação e/ou atividades encaminhadas semanalmente, cumpre observar que com o retorno às aulas presenciais surgiram novas dificuldades para os alunos.

Observamos que muitos estudantes voltaram desmotivados em relação ao sistema de ensino, o que acabou refletindo em lacunas na compreensão leitora e no desenvolvimento da produção de texto. Apesar dos esforços dos professores, é cada vez mais evidente que os alunos encontram dificuldades nesses aspectos, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos e incentivem o desenvolvimento dessas habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Como professora da Rede Estadual do Ensino do Fundamental ,anos finais, na cidade de Pirpirituba-PB, e pesquisadora do PROFLETRAS, observamos que o trabalho com gêneros textuais/discursivos tem sido um desafio para despertar o interesse dos alunos. É preciso encontrar estratégias que sejam atrativas e que permitam uma abordagem mais significativa para a vida dos estudantes. Nessa perspectiva, é importante considerar que muitos alunos não se sentem motivados com aulas predominantemente centradas na gramática.

A partir dessa observação, da minha experiência docente e atuando como aluna do PROFLETRAS em meio a discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, surgiu o questionamento desta pesquisa: de que forma a retextualização pode ser utilizada como estratégia didática para ressignificar a aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou contribuir para o desenvolvimento da proficiência da escrita, da argumentação crítica e para a formação de cidadãos questionadores e reflexivos.

Foi justamente nesse cenário que surgiu a proposta da retextualização tomando por base o gênero textual/discursivo artigo de opinião, dentro das operações envolvidas nesse processo. O ponto de partida se consolidou na passagem dos argumentos presentes no artigo de opinião para transformação no formato do gênero *meme*.

Para a efetivação da pesquisa, nossa pretensão foi estimular a escrita através da retextualização do artigo de opinião para o gênero *meme* frente às situações-problema encontradas no seu meio social, como uma forma de inserir os alunos num contexto de produção textual e também de posicionamento crítico e reflexivo a partir dos diversos temas que estão intimamente ligados às suas experiências sociais, a exemplo do *bullying* – temática discutida nos textos argumentativos apresentados para as atividades.

A retextualização do artigo de opinião para o *meme* foi uma possibilidade interessante para trabalhar com alunos do 9º ano no ensino de língua portuguesa, especialmente após dois anos de ensino remoto. Isso porque o uso de *memes* é uma prática comum entre jovens e adolescentes, o que tornou a atividade mais motivadora e engajante para os alunos

Dessa forma, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, o papel de oferecer aos nossos alunos a possibilidade da aprendizagem da escrita dos diferentes gêneros textuais/discursivos que circulam no meio social. Nesse sentido, é preciso pensar o ensino pautado na produção textual como um grande desafio vivenciado pela escola no século XXI, possibilitando a ampliação dos limites de leitura e desenvolvimento do domínio dos aspectos linguísticos e discursivos dos gêneros textuais, especificamente, no contexto da cultura digital, dada a sua importância em um mundo com tanta informação.

Nesse sentido, o gênero *meme* se configura enquanto um gênero novo, que surge a partir dos contextos digitais e que pode ser bastante interessante porque, a

partir dele, podemos repensar as concepções da produção textual, já que ele possibilita uma ampliação do potencial de interação e atuação dos indivíduos e isso dá aos alunos a chance de assumirem papéis de sujeitos ativos nos contextos de interação, socialização e comunicação, mediados através da língua e da linguagem. Destarte, o artigo de opinião possibilita a leitura reflexiva sobre os assuntos que nos rodeiam, e que muitas vezes os alunos não percebem, pois apresentam dificuldades ao se posicionarem, de modo consistente, sob o viés da argumentação e intervenção, para interferir positivamente no seu cotidiano.

Sob esse viés é que surgiu a nossa motivação para se entender como a formação discursiva se fez presente nos gêneros artigo de opinião e *meme*, aqui neste trabalho, haja vista que pode ser compreendida em todos os enunciados, pois, sem ela, o discurso não pode ser realizado.

Assim, selecionamos os gêneros supracitados para esta investigação, visto que estes exploram sempre temáticas da atualidade, por meio dos quais os alunos refletem discursos retóricos significativos para a construção e manifestação de ideias no aspecto social que sempre reverberam sobre o que está sendo dito no seu corpo discursivo. Para além disso, esses gêneros, em seu processo de elaboração, tomaram por base outros textos e discursos que nos possibilitam apreendermos conhecimentos diversos.

Diante dessas escolhas, o objetivo principal deste trabalho foi elaborar uma proposta de intervenção da retextualização do gênero artigo de opinião para o *meme*, como estratégia didática no desenvolvimento da proficiência da escrita de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançá-lo, desenvolvemos as seguintes ações específicas: a) identificar as operações linguístico-discursivas usadas pelos alunos no processo de reescrita do artigo de opinião para o *meme*; b) analisar como a utilização da retextualização pode contribuir para a ampliação das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos; c) elaborar e aplicar um modelo de Itinerário didático<sup>1</sup> para o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> O itinerário didático se baseia na sequência didática de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Danièle Noverraz (2004), refere-se a um planejamento educacional mais amplo e estruturado que incorpora os princípios e estratégias presentes na abordagem de ensino desenvolvida pelos mencionados pesquisadores. Essa resignificação implica na incorporação dos elementos da abordagem desses pesquisadores, que podem incluir etapas sequenciais como a sensibilização do tema, a produção inicial, o trabalho sobre as características textuais, a revisão e a reescrita, entre outras.

da competência comunicativa através dos gêneros textuais/discursivos artigo de opinião e *meme*; d) problematizar questões ligadas à dimensão social e histórica sobre o bullying e outros temas relacionados à atualidade, bem como as experiências sociais dos estudantes em textos argumentativos.

Nessa pesquisa, utilizamos os estudos de Marcuschi (2005, p. 19) que apontam os gêneros textuais/discursivos como “[...] entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. É importante ressaltar que os gêneros textuais/discursivos são convencionais e influenciados pela cultura e pelas práticas sociais.

Por outro lado, não podemos deixar de compreender as formas como o discurso é construído e utilizado em diferentes situações comunicativas. Ele engloba as práticas discursivas, as formas de interação, os papéis dos participantes, os propósitos comunicativos e as convenções linguísticas específicas de cada contexto. Dessa forma, nesta pesquisa utilizamos a nomenclatura gêneros textuais/discursivos, pois estes termos têm o mesmo valor de verdade e se enquadram nesta definição, pois surgiram para atender a uma necessidade de comunicação.

Considerando a relevância do trabalho com gêneros textuais/discursivos no Ensino Fundamental, é importante destacar a existência de pesquisas que abordem a produção textual a partir do processo de retextualização, incluindo elementos multimodais que auxiliam na produção escrita e na formação social dos alunos, contribuindo para torná-los cidadãos mais críticos, conscientes e reflexivos.

Dentre as pesquisas já desenvolvidas, com foco na retextualização, destacam-se os trabalhos realizados pelo PROFLETRAS, instituição que faço parte como bolsista. Embora tais pesquisas tenham mostrado a importância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem a retextualização de diferentes gêneros textuais/discursivos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e a formação de sujeitos críticos e reflexivos, é possível identificar algumas lacunas nesse campo.

Ao examinarmos a literatura existente, identificamos semelhanças entre esta proposta e outros projetos acadêmicos que visam intervir no ambiente escolar do Ensino Fundamental. Este estudo compartilha pontos em comum com aqueles que empregaram a retextualização como uma estratégia para melhorar a habilidade de escrita dos alunos, a exemplo das dissertações de Xavier (2021) – A retextualização como estratégia de leitura e escrita em sala de aula: elaboração de modelos apontando para a necessidade de novas práticas de ensino da língua, para o trabalho

com questões relativas à produção textual. De Alves (2020) - O gênero multimodal meme: uma proposta de leitura e construção de sentidos no ensino de língua portuguesa, com o fito de desenvolver a leitura a partir dos aspectos internos: compreensão, interpretação e análise, levando em consideração a composição de imagens e a construção de sentidos humorísticos/críticos, inerentes ao gênero meme. Assim como a de Araújo (2023) - A retextualização em turmas multisseriadas do ensino fundamental: da canção para a história em quadrinhos – trazendo suporte significativo para os docentes de salas multisseriadas, de modo a amenizar as dificuldades dos alunos no que tange à leitura e à produção escrita.

Nosso enfoque também abarcou a análise do artigo de opinião. Este gênero foi explorado dada a sua utilidade no desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes. O artigo de opinião, ao orientar a defesa de temas geralmente controversos por meio de argumentos e contra-argumentos, desafia os estudantes a assumirem uma posição crítica. Essa abordagem habilita os estudantes a se expressarem de maneira apropriada em diversas situações, possibilitando-lhes articular sua visão sobre questões polêmicas que permeiam seu cotidiano.

Apesar de os textos multissemióticos estarem presentes em diversas práticas sociais, eles ainda não recebem a devida atenção no âmbito escolar. Esses textos contribuem para a emergência de um novo letramento: o visual. Portanto, ao analisar os *memes*, é importante não apenas examinar a estrutura interna das imagens, mas também considerar outros aspectos, como os enquadramentos utilizados, a seleção de cores, o tamanho das letras e outros elementos relevantes. Todos esses itens necessitam ser lidos e analisados para uma compreensão mais abrangente do significado e impacto dos *memes*.

Portanto, surgiu a necessidade de investigarmos como a retextualização do artigo de opinião para o gênero *meme* pode contribuir para a aprendizagem dos alunos em relação à produção textual, levando em consideração as diferenças entre esses dois gêneros, como a estrutura, o tipo de linguagem utilizada e o público-alvo. Além disso, essa investigação visou também promover a formação social dos alunos, abordando questões sociais e políticas presentes nos textos. Nesse contexto, a presente pesquisa utilizou como base teórica conceitos de importantes estudiosos, como Bakhtin (1997), Rojo (2009), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), dentre outros.

Nossa proposta de intervenção se enquadrou no campo da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa objetivou a análise qualitativa dos dados e almejou aliar reflexão

e ação na busca pela resolução de um problema que se refletiu no ensino-aprendizagem, dessa forma, a proposta foi que as aulas fossem desenvolvidas de modo a estimular nos alunos a escrita, além de aprimorar sua capacidade de compreender textos multimodais.

Não obstante, a hipótese a qual esta pesquisa pretendeu confirmar é a de que o trabalho com a retextualização contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na produção de textos multimodais argumentativos. Para além disso, o *meme*, quando bem interpretado (como todo texto), oferece um subsídio precioso à análise das temáticas sociais, de modo que neste trabalho pretendemos evidenciar a ocorrência do *bullying*, a fim de promover reflexão crítica sobre esse fenômeno e suas consequências no contexto escolar.

Para apresentar o percurso discursivo que pudesse responder às inquietações que direcionaram essa pesquisa, a presente dissertação compõe-se desta introdução que apresenta a problemática, a justificativa, os objetivos, e, por fim, a estrutura do trabalho numa visão geral, como primeiro capítulo.

No capítulo 2, discorreremos sobre diversas questões relacionadas à escrita e à prática do letramento e do multiletramento. No capítulo 3, abordamos a questão dos gêneros textuais/discursivos e também da retextualização do artigo de opinião para o *meme*, apontando caminhos para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa; expomos, ainda, as matrizes conceituais do processo de retextualização.

Já no capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa e discutimos o tipo de pesquisa realizada, a contextualização do *lôcus*, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e o processamento de análise do percurso didático. No capítulo 5, descrevemos a aplicação da sequência didática e fazemos a nossa discussão com base nos resultados obtidos na pesquisa, verificando de que modo a teoria aliada à prática nos auxiliou a alcançar nosso objetivo principal. Por fim, apresentamos as considerações finais, situando as nossas constatações e as conclusões a que chegamos, ao término da pesquisa.

Esperamos, com essa pesquisa, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a criação de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras, capazes de ressignificar a aprendizagem dos alunos e promover uma formação mais crítica e autônoma.

## 2 AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA NA ESCOLA: PROCESSOS DE LETRAMENTOS

Este capítulo apresenta considerações sobre as práticas sociais de leitura e escrita na escola, buscando refletir a formação do escritor proficiente por meio do processo de letramento. Além disso, discute sobre a relação das práticas sociais e a cultura. A problemática apresentada é justamente de que maneira o professor de língua portuguesa deve proceder para que seu aluno seja um escritor crítico, assíduo e reflexivo. Desse modo, para assumir um ensino voltado ao letramento crítico, o docente deve ser capaz de despertar a forma de pensar autônoma e crítica dos estudantes, capacitando-os para lidar com diferentes gêneros textuais/discursivos, veiculados em diferentes mídias.

### 2.1 O ATO DE ESCREVER, AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

É válido iniciar a reflexão sobre o significado da escrita, considerando que a definição de escrever não é uma tarefa simples. Conforme apontado por Koch (2012), existem diversas abordagens para compreender a escrita, e sua concepção está intrinsicamente ligada à forma como entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. A autora destaca que muitas vezes não somos conscientes das concepções subjacentes que moldam nossas práticas e ensinamentos em relação à escrita.

De acordo com Koch e Elias (2012), a concepção de escrita pode ter ênfase na língua, no escritor ou na interação. Quando a ênfase está na língua, escrever bem é associado ao conhecimento e uso correto das regras gramaticais e a um vocabulário rico, o que implica ter uma compreensão profunda e ampla da língua, abrangendo tanto a gramática quanto o vocabulário, o que possibilita ao autor escrever de maneira precisa, coerente e expressiva. Nesse cenário, o sujeito escritor é moldado pelas normas do sistema linguístico estabelecido, e sua função é apropriar-se dessas normas para escrever.

Já quando a concepção de escrita enfoca o escritor, destaca-se a ideia de que a escrita representa o pensamento no papel. Nessa perspectiva, o sujeito escritor é visto como individual e detentor do controle sobre suas ideias e ações. Nesse

contexto, o texto é entendido como um produto lógico e acabado, e a escrita não leva em consideração a interação com o outro, suas experiências e conhecimentos.

No entanto, quando a concepção de escrita destaca a interação, o ato de escrever é compreendido como uma atividade que vai além da mera apropriação das regras gramaticais ou da expressão individual do pensamento. Aqui, a escrita é vista como uma produção textual que leva em conta a interação entre quem escreve e quem lê. O texto é concebido de forma dialógica e textual-discursiva, em que tanto o escritor quanto o leitor são considerados atores sociais ativos, construtores de significados e construídos pelos discursos em que se inserem. Essa abordagem considera aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais como elementos fundamentais para a produção textual.

Com base nessa perspectiva interacional, a produção de um texto coerente revela que o aluno está adquirindo uma compreensão do mundo e desenvolvendo competência discursiva, linguística e prática de leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino (1998) também propõem uma prática de produção textual diversificada, desafiadora e centrada na ampliação da competência discursiva, considerando o texto como ponto de chegada e partida para o ensino da língua.

Para que a produção de texto seja efetiva, o professor deve compreendê-la como um processo que envolve diversos procedimentos, auxiliando o produtor a acionar os conhecimentos necessários e suas próprias estratégias. É fundamental promover a interação entre quem produz e quem lê, considerando o contexto de ambos.

Koch e Elias (2014, p. 36) afirmam que:

O como dizer e o que se dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Concordamos com as autoras quando destacam que a escrita não é apenas uma atividade mecânica de transmissão de ideias, mas sim um processo discursivo que se baseia nas normas e convenções sociais associadas a determinados gêneros textuais/discursivos. Isso significa que o processo de escrita envolve não apenas o ato de colocar palavras no papel, mas também a reflexão e reestruturação do texto para garantir que as ideias sejam transmitidas de maneira clara e eficiente.

Com o crescente reconhecimento da importância da escrita no contexto brasileiro, o ensino da produção textual torna-se relevante, especialmente no que diz respeito à eficácia das metodologias utilizadas pelos professores para garantir um aprendizado efetivo. Surgem, assim, discussões sobre como ensinar a escrita e como possibilitar que os estudantes inseridos no ambiente educacional formem o domínio dessa habilidade.

A partir de nossa experiência no desenvolvimento de nossas habilidades de escrita, compreendemos que aprender a escrever não é um talento inato, mas sim um processo árduo de prática constante de leitura e escrita.

A respeito disto, Antunes nos alerta sobre o ato de escrever:

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e o lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (Antunes, 2003, p. 54)

Dessa forma, reiteramos a ideia de que o desenvolvimento da capacidade de escrita, em qualquer idioma, depende de um trabalho consistente com métodos adequados e do comprometimento constante do estudante. Segundo Geraldi (2013), a escrita é uma atividade interativa e discursiva, influenciada pela situação social, contexto histórico e valores ideológicos da sociedade. Seu propósito é facilitar interações, não sendo apenas um sistema de regras a ser ensinado.

Geraldi (1984) propôs um ensino de língua portuguesa pautado nas práticas e não nos conteúdos, defendendo que a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais, cujos falantes se tornam sujeitos. É partindo-se desse contexto que as práticas de letramento na escola devem se pautar.

Conforme os estudos de Soares (2004), a palavra letramento derivaria do inglês “*literacy*”. Sua tradução foi adaptada pela autora para termo “alfabetismo” que poderia corresponder à noção de “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (Soares, 2004, p.18). A autora explica que “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 1998, p.72).

Sobre as possíveis relações entre escolarização e letramento, na nossa prática, concordamos com as ideias de Soares (1988), quando afirma que serão bem-sucedidos os sujeitos em eventos que envolvam os usos da leitura e da escrita, uma vez que o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo.

De acordo com a definição de Kleiman (2003, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para a autora, letramento é um processo que extrapola os muros da escola, é uma prática social, pois

As práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’, são também práticas sociais [...] recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles. [...] é viável trazer os conteúdos considerados relevantes e analisá-los junto com os alunos - construção do conhecimento sobre a língua, a partir da prática social (Kleiman, 2010, p. 380-381)

A autora pontua que as práticas culturais e identitárias dos estudantes devem ser refletidas no processo de letramento escolar, em vista disso, a escola deve atribuir novos significados a esses conhecimentos, dessa forma deve viabilizar oportunidades de ler e escrever a esses alunos, atendendo às suas necessidades. Kleiman ainda destaca que as práticas de leitura e escrita não se referem apenas a aprender o alfabeto da língua, mas ao uso delas em situações concretas, discutindo questões relevantes para o convívio social.

Ao descrever o letramento como um conjunto de atividades sociais, ela reconhece que a habilidade de ler e escrever vai além do simples domínio das habilidades técnicas da linguagem escrita, envolvendo interações complexas em diversos contextos sociais. Além disso, ao destacar que a escrita é tanto um sistema simbólico quanto uma tecnologia, Kleiman ressalta a importância de reconhecer que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento que molda e é moldado pelas práticas sociais e tecnológicas de uma determinada época e cultura. Essa definição sublinha a necessidade de uma abordagem contextualizada e situada para entender o letramento e sua relevância em diferentes contextos sociais e culturais.

Com essas reflexões, entendemos que o conceito de letramento remete a uma condição social, no sentido de que o sujeito responde aos apelos desse mundo

letrado, assimilando conceitos, ampliando os repertórios linguísticos e culturais e, sobretudo, apreendendo novas formas de se comunicar e interagir no mundo.

Para formar o sujeito letrado, faz-se necessário transformar o ensino de leitura e escrita como prática social que contemple os vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento linguístico, textual, conhecimento de mundo, conhecimento sociointeracional.

De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 28), o desafio de trabalhar o letramento crítico na escola é transformar o “consumidor acrítico” em analista crítico. Por meio de um ensino significativo utilizando os gêneros o artigo de opinião e o *meme*, suscita uma reflexão do discente sobre os diversos assuntos, tendo em vista que os argumentos que fazem parte do artigo de opinião e as críticas construídas a partir da interpretação dos *memes* contribuem para que os estudantes realizem análises dos fatos polêmicos e atuais. Para isso, nós educadores, devemos exercer o nosso papel como mediadores, que parte da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela, para assim corroborar com/para a formação crítica dos estudantes.

Diante desse contexto, se faz urgente que a escola consiga evoluir para novas práticas como novos conceitos de letramento. Esses conceitos demandam atender a simultaneidade entre as tecnologias digitais de leitura e escrita na sociedade atual, combinando imagens estáticas ou em movimento, com áudios, cores, link, tanto nos ambientes digitais ou em mídias impressas, exigindo as metodologias ativas que abarquem as novas propostas de ensino e aprendizagem que levem em conta os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (Rojo, 2013, p. 8).

Com o advento da tecnologia e a expansão da *internet* a partir das décadas de 1980 e 1990, isso se reverberou na democratização de informações e conhecimentos de todos os tipos, para além disso, a globalização permitiu uma maior conexão entre pontos distintos do planeta, fazendo com que compartilhassem de características em comum.

Nesse contexto de inovação tecnológica, outras necessidades comunicativas surgiram e com elas novas formas de uso da linguagem. Por isso, o processo de ensino de língua deve incluir o estudo de gêneros textuais/discursivos, considerando a perspectiva dos multiletramentos e novos letramentos. De acordo com os documentos oficiais, o objetivo é capacitar os estudantes com habilidades para

transitar em diferentes espaços e situações exigidas pelo mundo contemporâneo e tecnológico.

Assim, para compreender e criar novos tipos de textos, é preciso adotar novas abordagens de letramento. A noção de multiletramentos estende os limites tradicionais do letramento, indo além da simples capacidade de ler e escrever, e reconhecendo a variedade de práticas comunicativas e culturais que empregam diversas linguagens e mídias.

No contexto do ensino e aprendizagem, é fundamental considerar tanto os aspectos individuais quanto os coletivos do processo educacional. Os multiletramentos emergem como uma abordagem capaz de atender a essas duas necessidades simultaneamente. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 23), os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos”, incentivando a curiosidade e a participação ativa dos alunos. Essa abordagem permite que os alunos trabalhem em conjunto, explorando diversas formas de acesso ao conhecimento por meio de diferentes suportes, o que torna a aprendizagem mais envolvente e democrática, adaptando-se às diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Trajano (2013), o conceito de "multiletramento" foi desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 2006, em resposta aos conflitos culturais em países onde gangues, massacres nas ruas, intolerância e a presença predominante de textos hipermidiáticos na sociedade contemporânea são comuns. Para os membros desse grupo, questões sobre violência social deveriam ser debatidas e trabalhadas em sala de aula, de modo que só assim seriam coibidas.

Rojo e Barbosa (2015) também reforçam criticamente o contexto de proposição da pedagogia dos multiletramentos do GNL e destacam a inserção dos gêneros hipermidiáticos na escola, comentando que a cultura dita “cultura” é ainda quase exclusivamente priorizada nas aulas de língua, sem considerar os multi e os novos letramentos (as práticas sociais), os procedimentos e os gêneros em circulação nos ambientes digitais do mundo hipermoderno.

O letramento digital, portanto,

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (Coscarelli; Ribeiro, 2011, p.1)

Segundo as autoras ser letrado digitalmente implica o domínio comunicativo em diversas situações, saber pesquisar em fontes confiáveis, selecionar informações nos ambientes digitais, além de checar informações sobre autoria, fonte, analisar as mensagens que lê e recebe de forma crítica e responsável.

Com o avanço das tecnologias, torna-se essencial a criação de estratégias metodológicas que permitam aos estudantes utilizar as novas tecnologias com competência, de forma a construir conhecimento através de ações e reflexões que devem ser trabalhadas em sala de aula. Para tanto, é preciso integrar novos gêneros textuais/discursivos a recursos tecnológicos que os auxiliem na construção de consciência crítica, bem como no desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas.

Para refletir sobre a relação entre linguagem e gênero, apoiamo-nos na concepção de Rojo e Moura (2012) de que trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas se caracteriza como trabalho que parte das culturas de referência dos alunos (popular, local, de massa) e gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem para buscar uma abordagem crítica, pluralista, ética e democrática - envolvendo agência - para textos/discursos que expandem o repertório cultural em direção a outros letramentos valorizados ou desvalorizados.

Concordamos com os autores, pois entendemos o multiletramento como uma prática educativa que valoriza a cultura dos alunos, seus pensamentos e todo seu repertório, de modo que cabe à escola viabilizar formas de fazer com que eles entendam que na linguagem é que se constituem como sujeitos sociais e que é por meio desta que eles marcarão seus lugares no mundo (ao mesmo tempo em que serão marcados por este).

Rojo e Moura (2012, p. 23) destacam ainda que os multiletramentos "são interativos; mais que isso, colaborativos", ou seja, instigam a curiosidade e a proatividade dos estudantes, dessa forma possibilita que eles atuem de forma coletiva e que aprendam de modo mais envolvente, pois acessam ao conhecimento de diversas maneiras, utilizando diferentes suportes, tornando-o mais democrático quanto às habilidades.

Portanto, para desenvolver um trabalho com multiletramentos na escola, é importante que o educador se aproprie dos conhecimentos e apresente aos estudantes uma grande variedade de linguagens e de discursos que circulam nas

práticas sociais para criar um diálogo entre as linguagens. Isto posto, necessita-se de uma abordagem por meio de interpretação, considerando vários contextos, nos quais não há mais espaço para o ensino da gramática priorizando exclusivamente a norma padrão.

Rojo e Moura (2012) defendem que o desenvolvimento de um leitor habilidoso é um dos principais propósitos do ensino de língua portuguesa, e uma abordagem de alfabetização voltada para os multiletramentos deve considerar a natureza multimodal dos textos, bem como a diversidade de suas interpretações.

Concordamos com os autores que essa prática pedagógica se realize no ensino de língua, devendo-se abordar os aspectos da semiose, desenho, expressões das personagens, por exemplo. Na leitura na sala de aula, o aluno deve ser chamado a atenção para o uso das aspas, para o efeito de uma palavra escrita em letras maiúsculas, para o destaque de um vocábulo em negrito, entre outros elementos.

De acordo com Dionísio (2011), quando alguém se expressa oralmente ou por escrito, emprega diferentes formas de representação, como fala e gestos, fala e sorrisos, palavras e imagens, caracterizando assim um gênero textual como multimodal.

O que define um texto como multimodal, conforme Dionísio (2014), é a maneira como as linguagens são deliberadamente combinadas. Segundo a autora, a produção de um texto multimodal envolve a seleção e a articulação dos recursos linguísticos, como imagens, gestos e sons, para que o leitor possa compreender o sentido transmitido.

A multimodalidade dos *memes* pode ser entendida à luz do que Dionísio (2011) discute sobre a combinação deliberada de diferentes formas de linguagem para criar sentido. Quando examinamos um *meme*, muitas vezes encontramos uma interação entre texto escrito e elementos visuais, como imagens, gráficos ou vídeos curtos. Essa combinação de elementos verbais e não-verbais é essencial para transmitir a mensagem humorística ou satírica do *meme*.

Além disso, assim como a autora destaca a importância das escolhas e articulações dos recursos linguísticos na produção de um texto multimodal, a criação de *memes* também depende das decisões dos criadores sobre quais imagens ou vídeos usar, como editar o texto e como tudo isso se encaixa para provocar a reação desejada nos espectadores.

Lucia Santaella (2005), conhecida estudiosa da semiótica, explica que as linguagens se fundem e adquirem novos significados (através de imagens, sons, cores, links, hiperlinks e vídeos), resultando em novas linguagens que definem os textos digitais e modos dialógicos de comunicação.

Portanto, cabe às escolas ensinar aos alunos sobre a diversidade e distinção dos gêneros textuais/discursivos, para que possam aplicá-los em seu cotidiano. A produção de *memes* e artigos de opinião, que estimulem o pensamento crítico, pode ser produtiva para que os alunos pratiquem a escrita por meio da leitura e do desafio da retextualização, mantendo as principais informações. Desse modo,

[...] são necessárias novas ferramentas, além das de escrita manual (papel, caneta, lápis, giz e ardósia) e escrita impressa (tipografia, impressão), de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e *layout*. Novas práticas são necessárias: (a) para produção, utilizando ferramentas cada vez mais novas; (b) para análise crítica como receptores (Rojo, 2012, p. 21)

Essa perspectiva de Rojo destaca a importância de acompanhar e explorar as mudanças tecnológicas e midiáticas em nossa sociedade contemporânea. A produção de textos não se limita mais ao papel e caneta, mas se expande para diferentes mídias e formatos, permitindo uma expressão mais ampla e diversificada. Essas novas ferramentas oferecem possibilidades criativas e inovadoras para a produção de textos, ampliando as formas de comunicação e interação.

É de grande relevância reconhecer que novos gêneros estão presentes na vida do estudante e muitos destes se configuram expressando as “verdades” e as “mentiras”, assim, o discurso verbal dá lugar para os múltiplos efeitos de sentido por meio de recursos multissemióticos, o que permite abordar práticas sociais e discursivas, alinhando a imagem na construção de texto no sentido de atender às necessidades comunicativas do século XXI.

Para além disso, os *memes* apresentam-se como gêneros textuais/discursivos multissemióticos que estão presentes nos meios digitais, com teor humorístico acerca de questões contemporâneas, e intensificam discussões importantes partindo de enunciados linguisticamente híbridos, socio-historicamente situados, que podem possibilitar um estudo significativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo considerando a escola como instituição responsável pela formação de cidadãos críticos (Brasil, 1997), ela não parece proporcionar, ainda, um ensino da língua escrita de modo crítico, principalmente nesse contexto de transformações, resultantes do aparecimento dos gêneros digitais.

Sobre tal contexto, vale salientar que a BNCC (2018) contempla essas novas práticas de linguagem e produções “[...] por uma abordagem crítica e ética, trazendo o contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação para um debate sobre qualificação, inclusão e práticas de uso” (Brasil, 2018, p. 69).

Por conseguinte, a escola precisa abrir espaço para os gêneros digitais. Para esse propósito, a leitura dialógica, na perspectiva de Bakhtin (2003), apresenta-se articulada por permitir explorar a multimodalidade e a multiplicidade de significado. Coscarelli (2016) enfatiza a urgência de estudos com as linguagens e suas tecnologias, de modo que visem despertar um trabalho pedagógico sistematizado envolvendo as tecnologias digitais nos ambientes educacionais, que levem os estudantes a se apropriarem dessa diversidade de práticas multimodais de leitura e escrita, cada vez mais presente na sociedade e assim contribua para o letramento digital desses sujeitos.

Na escola, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, há certos gêneros textuais/discursivos que são preconizados, como o artigo de opinião, por exemplo. É justamente por já fazer parte dos conteúdos propostos pela BNCC (2018) que esta pesquisa é ainda mais relevante, pois, ao trazer para o contexto da retextualização o gênero *memes* a partir do artigo de opinião, estamos trabalhando o caráter dinâmico e dialógico da língua, reforçando nosso posicionamento de que a linguagem humana é estruturada, mas também é fluida.

Na busca de uma pedagogia que privilegie a construção dos sentidos do texto, escolhemos o artigo de opinião como um gênero da tipologia argumentativa a ser apresentado aos alunos nos anos finais do ensino fundamental, acreditando que quanto mais cedo ele for introduzido por meio de um trabalho sistematizado, mais teremos bons leitores e escritores do texto opinativo, muitas vezes só explorado no ensino médio, o que se tem verificado lacunas no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Destacamos a importante influência político-ideológica que o artigo de opinião desempenha no contexto social. Isto posto, reforçamos que esse gênero quando levado para sala de aula, torna-se um conteúdo didático tendo em vista que ele viabiliza maiores conhecimentos a respeito das práticas e habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a compreensão e elaboração textual.

Ademais, destacamos a intencionalidade comunicativa, pois partimos do pressuposto de que todo gênero tem e é motivado por uma finalidade a qual se articula

ao modo como o produtor constrói seu texto a fim de alcançar seus objetivos na interação comunicativa. Para isso, ele se empenha em produzir um texto coerente, de forma que o interlocutor perceba a intenção e o sentido da mensagem.

Portanto, entendemos que o conhecimento que se tem, sobre o que já foi lido anteriormente, corrobora para a construção de sentido de um novo texto, fundamentando uma nova escrita, pois, ao produzir um texto, o locutor utiliza-se dos conhecimentos prévios em mais uma elaboração.

A proposta de trazer os *memes* para a sala de aula traz à baila um gênero textual/ discursivo que suscita múltiplas significações e possibilidades de abordagem. Para além de ser essencialmente humorístico, vale-se de recursos multimodais e evocando multiletramentos, ele também é crítico e argumentativo, porque traz possibilidades de falar dos mais variados assuntos de forma bastante crítica, e ainda com a possibilidade de não se identificar, valendo-se, assim das etapas da retextualização.

No próximo item, trataremos sobre o ensino da leitura e a formação do leitor e escritor.

## 2.2 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E DO ESCRITOR PROFICIENTE

Como professora de ensino fundamental em uma escola pública e aluna do PROFLETRAS, entendo que o ensino da leitura e escrita é fundamental para a formação do leitor e escritor proficiente. Não é apenas uma matéria comum, mas o alicerce sobre o qual se constrói todo o conhecimento futuro. Essa base é crucial para a capacidade de os alunos se comunicarem de forma efetiva, compreenderem nuances do mundo ao seu redor e alcançarem níveis mais elevados de aprendizado em todas as disciplinas. É através do domínio da língua portuguesa que os alunos serão capazes de comunicarem em diversos contextos de uso da leitura e da escrita, compreender o mundo que os cerca e desenvolver habilidades críticas e analíticas importantes para sua vida.

É essencial que o ensino da leitura e escrita seja uma prática constante e integrada às diversas disciplinas do currículo escolar. A leitura deve ser estimulada desde os primeiros anos de escolaridade, e os alunos devem ter acesso a uma

variedade de gêneros para desenvolver a compreensão, interpretação e análise crítica.

Além disso, é importante que os alunos sejam incentivados a escrever de forma clara e coesa, desenvolvendo sua capacidade de organizar ideias. Para isso, é fundamental que os professores proporcionem atividades que desenvolvam a habilidade de produção textual e, assim, possam contribuir para a formação de leitores e escritores competentes e críticos.

É frequente constatarmos que, no ambiente escolar, as atividades de leitura e escrita muitas vezes estão fundamentadas em uma abordagem estruturalista e conteudista do texto. A avaliação das produções textuais dos estudantes restringe-se, predominantemente, à dimensão da norma padrão da escrita e à estrutura composicional, resultando em uma excessiva preocupação com aspectos gramaticais e a organização do texto, enquanto as circunstâncias de produção e o contexto histórico, ideológico e discursivo são relegados a segundo plano.

Nesse sentido, é essencial explorarmos a prática da produção escrita em sala de aula, porém é fundamental que a escola crie condições favoráveis para esse exercício, permitindo que o aluno escreva sobre temas próximos à sua realidade para que a escrita tenha significado e relevância para ele.

Para desenvolver a competência da escrita, devemos ativar vários conhecimentos, a exemplo do linguístico, enciclopédico, textual e sociointeracional (Koch; Elias, 2012). O conhecimento linguístico engloba a compreensão da ortografia, gramática e vocabulário da língua. Ele é responsável pela estruturação linguística do texto, pela coesão, escolha lexical, entre outros elementos que contribuem para a produção e compreensão do texto. Além disso, se expõe o compromisso do escritor em assegurar que o texto cumpra sua função comunicativa de maneira eficaz, sendo assimilado e compreendido pelo leitor. O conhecimento enciclopédico diz respeito aos saberes que o escritor possui sobre o mundo, adquiridos através de aprendizados formais e experiências vivenciadas e armazenados na memória.

Já o conhecimento de textos se refere aos modelos que o escritor possui sobre práticas comunicativas manifestadas em textos, contemplando os elementos composicionais e os aspectos de conteúdo, função e veículo de apresentação. Este tipo de conhecimento também está associado ao uso da intertextualidade, visto que a escrita frequentemente requer a referência a outros textos, de forma explícita ou implícita, dependendo da finalidade da comunicação (Koch; Elias, 2009, p. 44).

O conhecimento sociointeracional abrange os modelos cognitivos que o escritor possui sobre as práticas interacionais diversas, moldadas pela história e cultura. Com base nesses conhecimentos, o autor conduz várias ações enquanto escreve, tais como expressar sua intenção na escrita, permitindo que o leitor a reconheça, determinar a quantidade de informação necessária no texto, escolher a variante linguística e o gênero textual apropriado à situação sociocomunicativa específica.

Esse comprometimento com as palavras escritas infunde sentidos, efetivamente demonstrando a importância das opiniões ou até mesmo da imaginação manifestada através da escrita. Acerca disso Koch e Elias (2018) afirmam que o significado contido na escrita emerge da interação, sendo resultado não apenas do uso do código linguístico, mas também das relações autor-texto-leitor.

Ademais, é necessário pensar a partir dos dados verificados nas avaliações<sup>2</sup> do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que comprovam que os estudantes brasileiros apresentam baixa proficiência tanto no que diz respeito à leitura como à escrita.

Uma possível explicação para esses resultados pode estar relacionada a uma variedade de fatores, abrangendo aspectos sociais, ambientais, psicológicos, cognitivos, pedagógicos, familiares e culturais que influenciam a experiência do estudante.

Essa influência se manifesta no processo de ensino, o qual, por sua vez, pode tornar-se deficitário, incapaz de promover o avanço do aprendiz no desenvolvimento do conhecimento. As dificuldades enfrentadas podem ser originadas tanto de fatores externos, ligados ao ambiente, quanto de fatores internos, relacionados à individualidade do aluno e à prática docente inadequada, podendo, inclusive, resultar da interação complexa de múltiplos elementos.

Outra justificativa se deu em função da pandemia de COVID-19, período em que os estudantes não frequentaram o espaço físico das escolas e já apresentavam dificuldades de aprendizagens. Isso se agravou e passou a se refletir no ano letivo de 2022 e em 2023.

---

<sup>2</sup> Esses dados estão disponíveis nos seguintes links:  
SAEB ([inep.gov.br](http://inep.gov.br))  
Ideb - Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br))

Este fato se comprova na instituição da qual faço parte e na turma na qual leciono e onde fiz a aplicação da pesquisa: foram identificados sete estudantes que não foram alfabetizados, e, além disso, se encontravam em um nível de escolaridade não adequado, o que foi constatado após a realização da avaliação diagnóstica inicial. Buscando-se resolver esta problemática e/ou amenizar as dificuldades, foi necessário fazer um atendimento individualizado com a parceria dos outros professores da área de Linguagens - Liliane Tavares da Silva, titular da disciplina de Arte; e Leandro Carlos de Assis, de Educação Física e foi implementada uma intervenção didática de leitura e escrita.

Por essa razão, foi necessário traçar estratégias para a recomposição das aprendizagens, para assim, contribuir para um conhecimento mais significativo e contextualizado - o que tornou evidente a necessidade de uma proposta de intervenção com foco na escrita.

A formação leitora nunca foi uma tarefa fácil. Compreender que a leitura é um processo dialógico entre interlocutores e que o leitor é um sujeito ativo nesse processo é apenas a ponta do iceberg. A dificuldade que se coloca é justamente de que maneira o professor de língua portuguesa deve proceder para que seu aluno seja um leitor crítico, assíduo e reflexivo.

As práticas sociais estão ligadas à cultura do uso da palavra e, nessa perspectiva, a educação possui um papel fundamental para os alunos, na medida em que a escola se constitui em um espaço de formação humana e integral dos indivíduos. Segundo Ribeiro, “[...] a cultura escrita vem se constituindo há milênios [...] e vem passando por mudanças menos ou mais notáveis durante esse tempo” (Ribeiro, 2018, p.11). Nesse sentido, produzir textos comunicativamente relevantes e bem-sucedidos (Antunes, 2003) torna-se quase que uma condição em uma sociedade de cultura letrada como a nossa.

A competência escritora e sua dificuldade são questões intrinsecamente ligadas ao desafiador processo de ensino de língua. É fundamental que, nós como educadores, percebamos que o ato de ler transcende a simples decodificação de símbolos e grafemas. Ao enxergar a língua como uma prática social, presente na sociedade, na ideologia e no discurso de um povo, passamos a compreender a complexidade desse conhecimento.

Assim, ao adotar uma visão mais ampla da língua e seu uso, o ensino pode incorporar estratégias que estimulem a reflexão crítica, a análise de contextos, o

desenvolvimento da expressão oral e escrita, a compreensão de variedades linguísticas e o reconhecimento das relações entre linguagem, sociedade e cultura.

Conceber a língua como prática social, que reflete ou veicula os discursos presentes na sociedade, exige do professor uma postura reflexiva voltada à sua prática em sala de aula que deve ser contextualizada e assim dê conta das demandas sociais dos estudantes.

Partindo do pressuposto da importância do professor para o processo de formação de leitores e escritores proficientes, é preciso repensar as habilidades e desenvolver estratégias, como pensa Isabel Solé ao defender que,

[...] compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (Solé, 1998, p. 18).

A escola, nos dias atuais, é provocada a reconhecer que antes era tida como o único local para aprender. Agora, o conhecimento está em todo lugar e estamos todos nós diante da “aprendizagem ubíqua”<sup>3</sup>.

Dessa forma, é necessário, na reconfiguração do modo de ver e tratar a língua na sala de aula, reconhecer que todos os alunos possuem a cognição necessária não apenas para a apropriação do conhecimento linguístico nas suas questões formais/estruturais, mas a capacidade de conferir a essa língua (que é sua também) novas possibilidades, conferindo a ela novas formas de comunicar e representar o mundo. Daí a importância de o ensino ser direcionado a novas práticas de letramento que surgem na sociedade e que atenda às necessidades do nosso alunado. A esse respeito, compartilhamos do ponto de vista de Monte Mor, que assim nos assevera:

[...] Essa premissa permite a interpretação de que a escola não mais representa o único local privilegiado de aprendizagem para o aluno. Deduz-se que, durante longo tempo, as propostas educacionais priorizaram o modelo, o singular e a homogeneidade, sendo muito recente a abertura para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento (Monte Mor, 2014, p. 35)

---

<sup>3</sup> A ubiquidade, assim como a conectividade, a convergência midiática, etc., pode ser vista como especificidade da aprendizagem móvel, mas também como um termo acessório inculcado nesse termo maior. Aprendizagem Ubíqua (*Ubiquitous Learning*), de acordo com a autora, é um estado de disponibilidade onipresente de informações, proporcionado pelas tecnologias digitais, com capacidade de oportunizar aprendizagem imersiva (Braga, 2017a, p. 35).

A aprendizagem da leitura e escrita é uma das principais habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação educacional. No entanto, muitas vezes esse processo pode ser desafiador e pouco motivador para os alunos, especialmente quando os temas e gêneros textuais/discursivos trabalhados não estão relacionados aos seus interesses e realidade social.

De acordo com Marcuschi (2010), redigir um texto não se mostra uma tarefa simples, uma vez que demanda um indivíduo que não apenas compreenda as exigências, necessidades e propósitos impostos pelas relações sociais e culturais, mas também seja capaz de realizar ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva ao longo do processo de escrita.

Em consonância com o autor, reconhecemos que, ao escrever, é imperativo que o autor do texto mobilize simultaneamente seus conhecimentos referentes ao tema a ser abordado, ao gênero apropriado, à situação em que o texto será produzido e aos possíveis destinatários, ou seja, durante o ato de escrita, uma variedade de saberes de distintas naturezas se faz necessária para que o texto adquira forma e, sobretudo, para que se cumpra sua finalidade comunicativa.

Antunes (2003) também discute sobre as complexidades envolvidas na produção textual. Conforme a autora, diversas razões contribuem para essas dificuldades, com destaque para o enfoque mecânico predominante na escola, que muitas vezes aborda a linguagem de maneira descontextualizada, recorrendo, em alguns casos, apenas à formulação de frases isoladas e improvisadas.

Ao considerarmos essas afirmações, constatamos que, ao longo do século XX até os dias atuais, o ensino da redação nas instituições de ensino brasileiras se deparou com desafios no que concerne à implementação de práticas pedagógicas capazes de proporcionar ao aluno uma abordagem mais eficaz da escrita, permitindo-lhe desenvolver habilidades proficientes e autônomas que atendam às exigências das diversas esferas sociais contemporâneas.

Antunes (2003) sublinha que uma perspectiva interacionista da escrita implica um encontro colaborativo entre sujeitos, no qual ocorre a fusão de ideias, informações e intenções desejadas. Além disso, salienta que, dentro dessa perspectiva, o ato de escrever pressupõe a existência de um outro indivíduo, com quem compartilhamos o momento da escrita, ou seja, escrever não é uma atividade solitária; o escritor está em constante interação com seu interlocutor.

Nesta pesquisa abordamos especialmente a temática do ensino da escrita, que tem sido objeto de interesse tanto de estudantes quanto de renomados pesquisadores na área da linguagem, em diversas instituições educacionais. Destacamos a ênfase nos desafios enfrentados durante as aulas de produção textual, abrangendo desde o planejamento das atividades de escrita até as formas de correção e intervenção adotadas pelo professor. Nesse contexto, concentramos o presente estudo nos processos de escrita, revisão e reescrita como meios de aprimorar a competência na modalidade escrita.

Foi fulcral considerar o conhecimento prévio dos alunos e suas necessidades sociais como fatores primordiais que conferem significado à aprendizagem e estimulam sua consciência crítica. Nesse contexto, a reconfiguração dos papéis em sala de aula também desempenha função relevante: o professor assume a função de facilitador, encarregado de tornar o conhecimento acessível e conferir-lhe relevância real. Concomitantemente, o aluno se torna um agente ativo da transformação, com o professor desempenhando o papel de facilitador. Dessa forma, o educador auxilia na assimilação e na reinterpretação do conhecimento, possibilitando a apropriação e a ressignificação das informações pelo estudante.

O desafio que se estabelece a nós docentes é a criação de oportunidades em sala de aula que vão além do que contempla o livro didático: é necessária a apresentação dos textos nos suportes, relacionando-os às funções sociais, assim como os discentes precisam estar preparados a interagir com a escrita. Dessa forma, teremos um ensino mais eficaz e significativo de leitura e escrita. Diante dessa realidade do nosso tempo, surge a necessidade de uma proposta metodológica a fim de contribuir para a formação do leitor e escritor na escola pública.

No próximo capítulo abordaremos os gêneros textuais/discursivos na produção de discursos e textos.

### 3 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SUA PRODUÇÃO

Neste capítulo tratamos da conceituação adotada sobre os gêneros textuais /discursivos, a partir das referências teóricas de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), relacionando as práticas de interação social com a produção de discursos que se materializam em textos. Também tecemos considerações a respeito do processo de multiletramentos na escola. Dentro desse contexto, apresentamos o ensino de leitura e escrita dos gêneros textuais/discursivos artigo de opinião e *meme*, que são dois referenciais de uso da linguagem importantes para o desenvolvimento da leitura, interpretação e argumentação. Discutimos, na sequência, a respeito da funcionalidade comunicativa desses dois gêneros, tratando da linguagem humorística e da sua argumentação como prática discursiva.

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Os gêneros textuais/discursivos são objetos de estudo de diversos teóricos da linguagem, como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), que abordam a relação intrínseca entre linguagem e sociedade.

Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social e, como tal, está sempre inserida em um contexto de interação entre sujeitos. Nessa perspectiva, os gêneros textuais/discursivos são entendidos como formas específicas de enunciação que se relacionam com a vida social e que apresentam características próprias que os distinguem dos demais gêneros. Assim, o autor enfatiza que os gêneros usados em nosso cotidiano apresentam “[...] ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade da humana” (Bakhtin, 2000, p. 279).

De acordo com essa instabilidade, cada dia vão surgindo novos gêneros para atender às nossas necessidades comunicativas. Isso aconteceu mediante a tecnologia que provocou alterações nos meios de comunicação e também na linguagem, o que deu origem aos gêneros digitais.

Os estudos de Marcuschi (2008, p. 19) apontam os gêneros como “[...] entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Marcuschi amplia a noção de gênero textual/discursivo, incluindo tanto os textos orais quanto os escritos. Para o autor, os gêneros são formas de ação social, que permitem ao sujeito realizar determinadas atividades comunicativas, sejam elas persuasivas, informativas, entre outras. Assim, os gêneros não são meras categorias formais, mas constituem-se como práticas sociais que permitem aos sujeitos interagir de forma eficaz em diferentes situações comunicativas.

Em um momento permeado por mudanças em todos os setores da sociedade, dentro desse mundo globalizado que está posto, língua e linguagem também estão em constante transformação. As formas de comunicação são outras, com variações tecnológicas ocorrendo numa velocidade jamais vista: esse processo causa impactos também nas relações do indivíduo com a sociedade no que diz respeito à disseminação das informações por meio de diferentes recursos semióticos, que constituem os textos chamados multimodais. Dessa forma, o ato de ler e escrever demanda novas habilidades e competências, o que transcende o cenário das escolas atuais.

Isso já se refletia nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1998, nas quais as práticas de linguagem já se articulavam em letramentos múltiplos, como se comprova:

[...] não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, 'editando' a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (Brasil, 1998, p.87).

Os documentos norteadores, tanto a BNCC (2018) como os PCN (1998), apresentam o texto como unidade de trabalho, sendo dessa maneira o centro na definição de objetos de conhecimento e de habilidades. Para além disso, ressaltam que o texto deve ser visto a partir de seu pertencimento a um determinado gênero textual / discursivo que circula em diferentes esferas sociais.

Assim, como defende Marcuschi (2005), a comunicação humana se realiza, em sua essência, através dos gêneros textuais/discursivos, sejam eles nas situações de interação social, na escola, em casa, enfim, toda ação cujo objetivo seja possibilitar a interação entre as pessoas, se dará através de um gênero, de maneira que é vital conhecê-los nas suas particularidades, a fim de que a sua apreensão e compreensão seja mais profícua.

Consoante a essa visão, em relação ao conceito de gênero, tem-se em perspectiva a acepção de Marcuschi:

[...] Os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (Marcuschi, 2008, p.161).

Corroborando com Marcuschi, refletimos sobre o trabalho com os gêneros textuais/discursivos como uma oportunidade de lidar com a língua em seus diversos contextos de realização e mais: é vital inseri-lo no contexto de sala de aula, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros são plásticos e dinâmicos, fluindo de forma multimodal e circulando em diversos suportes na sociedade. Eles possuem funções sociocognitivas e permitem lidar com as relações humanas que envolvem a linguagem de maneira mais estável.

Essa dinamicidade dos gêneros textuais/discursivos faz com que eles se moldem ao tempo e contexto histórico, adaptando-se aos recursos tecnológicos e às relações pessoais. Além disso, a multimodalidade está relacionada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, portanto, é relevante para a formação de leitores mais críticos, de acordo com as orientações dos documentos oficiais.

Com o uso das mídias, o avanço das tecnologias e a democratização da *internet*, o texto ganhou nova dimensão. Marcuschi (2010, p. 21) postula que, com o surgimento da tecnologia, “[...] as práticas textuais contemporâneas apresentam uma maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”. Nesse sentido, é relevante destacar os gêneros que têm se destacado no ambiente digital: o artigo de opinião e o *meme* e que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa.

No próximo item, trataremos sobre as características e estrutura composicional dos gêneros textuais /discursivos artigo de opinião e *meme*.

### 3.2 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO

Com frequência, expressamos nossas opiniões sobre assuntos do dia a dia. Às vezes, fazemos isso oralmente de maneira natural, sem nos preocuparmos com

formalidades. No entanto, existem situações em que a comunicação exige formalidades, incluindo o que dizer e como dizer.

O artigo de opinião é um gênero textual/discursivo que permite aos alunos desenvolver habilidades de leitura, interpretação e argumentação, capacitando-os a analisar e refletir sobre questões sociais, políticas e culturais presentes em nossa sociedade. Tem como principal objetivo persuadir o leitor sobre um ponto de vista, apresentando argumentos convincentes sobre o assunto em questão. É muito presente em jornais e revistas, sendo utilizado como instrumento de expressão da opinião de especialistas, jornalistas, políticos, entre outros. Também é produzido por candidatos que participam do ENEM, pleiteando uma vaga na universidade, conforme pontuação obtida na prova de redação e de conhecimentos gerais.

Embora haja estilos de escrita, é preciso adequá-los à estrutura textual que caracteriza este gênero. Para escrever um artigo de opinião, é importante planejar esta escrita, utilizando-se de um roteiro que orienta o “projeto de texto” a ser desenvolvido.

A partir desse roteiro, formula-se a primeira versão do artigo de opinião, escrevendo-se a introdução, parte inicial do texto, na qual se contextualiza o tema, apresenta-se a tese defendida e questões que serão discutidas. Na sequência, exploram-se os argumentos e contra-argumentos, discute-se o tema e expõe-se posicionamentos na parte do desenvolvimento. Na conclusão, é retomada a tese, para ser enfatizada; além disso, pode também ser trazida uma proposta de intervenção para solucionar o problema apresentado, finalizando-se, assim, o texto. A fim de aprimorá-lo, faz-se a segunda versão, para possíveis ajustes/correções na escrita e complementação de informações<sup>4</sup>.

No artigo de opinião predominam sequências textuais argumentativas, mas na construção e na sustentação da argumentação a configuração composicional pode apresentar fragmentos de outros gêneros, os quais, por sua vez, se instanciam a partir de sequências narrativas, explicativas, descritivas ou dialogais. (Casseb-Galvão; Duarte, 2018, p.40)

---

<sup>4</sup> Estas orientações são geralmente apresentadas em salas de aulas por professores de Língua Portuguesa e em sites educacionais, tratando sobre a funcionalidade comunicativa e a estrutura composicional do artigo de opinião. Pesquisamos a respeito nos seguintes links: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/artigo-opinioo.htm>; <https://www.todamateria.com.br/artigo-de-opinioo-estrutura/#:~:text=A%20estrutura%20do%20artigo%20de,argumentativo%20que%20apresenta%20uma%20opini%C3%A3o.>

Neste processo de produção do artigo de opinião, normalmente se discute temas polêmicos e atuais, o que exige do produtor do texto habilidade para argumentar em defesa de seu ponto de vista, conhecer e usar adequadamente a variante formal da língua escrita, desenvolver o texto de forma objetiva, coerente e coesa.

Portanto, ao apresentar o artigo de opinião aos alunos, estamos proporcionando a eles a oportunidade de entrar em contato com diferentes perspectivas sobre determinado tema. Isso os incentiva a buscar informações, avaliar argumentos e formar as próprias opiniões de forma embasada e fundamentada. A leitura do artigo de opinião permite que os estudantes compreendam os discursos presentes nesse gênero, identifiquem posicionamentos e ideologias, e analisem a estrutura argumentativa utilizada pelo autor.

A habilidade de argumentação é inerente à natureza humana e está presente em nossas interações diárias, tanto oralmente quanto por escrito. Koch e Elias (2016) destacam que desde muito cedo somos solicitados a nos posicionar, expressar opiniões e assumir pontos de vista, seja em conversas com familiares, amigos ou por meio de brincadeiras e histórias. No entanto, muitas vezes esquecemos dessa capacidade quando estamos na escola.

As autoras ressaltam que a competência argumentativa pode e deve ser constantemente aprimorada ao longo de nossa vida, uma vez que participamos de diversas situações comunicativas que exigem argumentação. Na escola, argumentamos em seminários, provas e até mesmo em comunicações com professores para justificar ausências ou solicitar revisões de notas. No mundo do trabalho, argumentamos em entrevistas, na escrita de textos ou na apresentação de projetos. Na vida familiar, argumentamos tanto como filhos, buscando obter algo desejado dos pais, quanto como pais, negociando com os filhos.

Tomando o artigo de opinião como texto-base da nossa pesquisa, se faz necessário destacar a sua relevância na formação do senso crítico dos discentes, não apenas pela necessidade do domínio de leitura e escrita desse gênero discursivo nas aulas de língua portuguesa, mas também para que o estudante tenha um bom desempenho na sua vida diária, bem como nos mais diversos eventos de interação verbal, e dessa forma desenvolva a sua capacidade de intervenção ativa na sociedade, para isso, o exercício dessa habilidade é reconhecida como fundamental e cabe à escola desenvolvê-la.

A argumentação é fundamental para o empoderamento humano por meio da linguagem, nos aspectos retórico, dialético e lógico. Todos estamos envolvidos com a argumentação, mas é importante lembrar que não basta apenas argumentar a favor de um ponto de vista. É essencial considerar a existência de pessoas que pensam de maneira diferente ou até mesmo oposta à nossa.

Ademais, ao abordar temas relevantes e atuais por meio do artigo de opinião, os estudantes são incentivados a refletir sobre questões sociais, a desenvolver empatia e a se posicionar diante de problemas e desafios enfrentados pela sociedade. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes, engajados e capazes de exercer sua cidadania de forma ativa e responsável.

Na elaboração e estruturação do artigo de opinião, é imperativo que o escritor evidencie profundo conhecimento para sustentar seu ponto de vista. Esse respaldo deve ser fundamentado por argumentos sólidos e evidências convincentes, além da inclusão de contra-argumentos que antecipem possíveis objeções. Seguindo a visão de Fiorin, “um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir” (Fiorin, 2018, p.69)

Apresentar um argumento envolve considerar aspectos como o que dizer, como dizer, a quem dizer e em que se basear. Portanto, percebemos a importância de uma abordagem pedagógica que atenda a cada etapa do processo de aquisição das competências argumentativas, visando possíveis melhorias na produção do artigo de opinião.

Nesse contexto, é fundamental que o aluno desenvolva habilidades para identificar e construir sequências argumentativas, além de buscar estratégias argumentativas que sustentem sua linha de raciocínio. Isso se concretiza quando o aluno redige seu texto, levando em conta o uso adequado de operadores argumentativos, a seleção de escolhas lexicais assertivas, a utilização apropriada de modalizadores e a prevenção da apropriação indevida de ideias.

Antes de iniciarmos o processo de escrita do texto argumentativo, é crucial compreender que as estratégias não devem ser confundidas com os próprios argumentos. Enquanto os argumentos justificam por que defendemos uma ideia, as estratégias são recursos utilizados para envolver o leitor, despertar seu interesse, persuadi-lo e estabelecer credibilidade. As sequências argumentativas desempenham

um papel fundamental na construção da argumentação, pois influenciam diretamente na coesão da defesa de um ponto de vista.

Conforme destacado por Koch e Elias:

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos, cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou do ponto de vista, visando à adesão do interlocutor (Koch; Elias, 2016, p. 34)

É importante salientarmos que em gêneros como o artigo de opinião, a argumentação não é apenas necessária, mas ela própria é a espinha dorsal do texto, pois, nesse gênero, visa-se persuadir/convencer seu leitor a aceitar seu ponto de vista e influenciá-lo. Assim, toda vez que escrevemos um artigo de opinião sobre o *bullying* e outros temas sociais, por exemplo, marcamos esse texto com os argumentos elaborados e organizados para que, ao nos projetar no mundo, possamos influenciar o curso dos eventos a partir do nosso próprio posicionamento.

De acordo com Koch e Elias (2016), a argumentação em um texto é o resultado da combinação de diversos elementos, demandando do autor a construção de uma explicação fundamentada em um ponto de vista racional, que utiliza experiências individuais e sociais em um contexto espacial e temporal com a finalidade discursiva. Portanto, trata-se de uma atividade inerente às nossas interações, sendo uma expressão intrínseca da natureza humana. No entanto, as autoras ressaltam: “[...] é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão” (Koch; Elias, 2016, p. 10).

A aprendizagem dos gêneros argumentativos desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, raciocínio analítico e estruturação discursiva, elementos essenciais para a formação integral do estudante, tanto como indivíduo quanto como cidadão. Portanto, é imperativo que as atividades de escrita envolvendo textos argumentativos se tornem mais frequentes no ambiente escolar, e que sejam selecionados gêneros que exemplifiquem como a argumentação se manifesta nos textos.

Na concepção de Fiorin (2018), o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade. Segundo ele, todo discurso tem uma dimensão argumentativa, sendo assim, entendemos que a escola tem o papel de promover a consciência linguística e discursiva, fazendo uso da construção e análise de textos na contemporaneidade.

A capacidade argumentativa é uma prática discursiva fundamental nas relações sociais, que se mostra a partir do discurso sociocultural compartilhado pelos membros nele envolvidos. Nesse sentido, Fiorin afirma que a

[...] vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa (Fiorin, 2018, p. 9).

Dessa forma, o autor ressalta a relevância da argumentação ao longo da história, que surge com a civilização e serve para organizar as democracias estruturadas, a partir do diálogo, como forma para resolver as questões da cidade sem negligenciar o seu caráter persuasivo, pois todos os usos da linguagem estão direta ou indiretamente influenciando o comportamento do outro.

Para Orlandi (1996, p. 49), “[...] a argumentação na análise do discurso é compreendida como um processo histórico no qual as posições dos sujeitos são constituídas”. Nesse nível de formulação, as intenções do sujeito o colocam sob o efeito da ilusão subjetiva e como origem do discurso. Além disso, conforme Orlandi explica, “[...] os argumentos, como falar em favor dos pobres, por exemplo, são produzidos pelos discursos vigentes em suas relações históricas, políticas e ideológicas determinadas” (Orlandi, 1996, p. 50). É importante entender, também, a dependência entre a linguagem e a ideologia, pois não existem ideias fora dos quadros da linguagem, nem visão de mundo desvinculada da linguagem.

A depender da construção de sentidos, alguns efeitos podem ser provocados no leitor, como a compreensão, a consideração e a reação, isso se dá mediante a intenção do locutor, e pela aceitabilidade do interlocutor, na interação a partir do discurso. A interação entre os interlocutores acontece simultaneamente em relação ao tema proposto e ao conhecimento. Outros fatores de textualidade como intencionalidade e a aceitabilidade são importantes na interação verbal, pois, estabelecem maior nível de inferências e relações com outros textos e contribuem para a intertextualidade.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho desenvolvido é de grande relevância para a promoção do conhecimento no que diz respeito à análise discursiva

dos gêneros que mobilizam outros discursos, vozes discursivas, assim como estímulo do conhecimento por meio da formação discursiva<sup>5</sup>.

Para este trabalho, a formação discursiva faz parte da análise nos gêneros discursivos artigo de opinião e *meme*, ao mesmo tempo em que se pretende também descrever os efeitos de sentido produzidos pelas formações discursivas apresentadas nos *memes* retextualizados.

A análise da linguagem sob a perspectiva da ideologia leva em conta o homem em sua história, considerando os processos e condições de produção da linguagem. A memória discursiva, representada pelo interdiscurso, é um fator importante que afeta a maneira como o sujeito atribui significados em uma situação discursiva específica.

Diante dessa realidade, outro aspecto que destacamos é o artigo de opinião como um gênero que trata sobre as questões sociais relevantes da atualidade e, em especial, a nossa pesquisa, que trouxe a temática do *bullying* na escola, problema recorrente nas instituições de ensino que reverbera também na sociedade.

Nos últimos anos, o *bullying* se tornou um problema mundial, que ocorre em qualquer ambiente e a escola, seja pública ou privada, traz como consequência o sentimento de medo, baixa autoestima, evasão escolar, desempenho insatisfatório e, em casos extremos, levam à automutilação e ao suicídio.

É interessante pensarmos em estratégias de desconstrução desses paradigmas relacionados ao *bullying* como uma maneira de trabalhar a humanização no espaço da escola, já que é nele que os sujeitos alunos adquirem a sua formação intelectual formal: a educação tem uma função importantíssima na transformação de realidades maléficas para a sociedade. Assim, ao propor reflexões a partir do artigo de opinião, gênero permeado de criticidade, intentamos também possibilitar o despertar do senso crítico dos alunos, de forma que eles consigam, também, ler criticamente os textos e, portanto, o mundo.

---

<sup>5</sup> Orlandi introduz um conceito básico de formação discursiva “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito”. (Orlandi, 2015, p. 41)

### 3.3 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO *MEME*

Com o avanço da tecnologia e a popularização da *internet*, novos gêneros digitais surgiram, como é o caso dos *memes* que se espalham rapidamente nas redes sociais e plataformas digitais, utilizando imagens, textos curtos e elementos visuais para transmitir uma ideia, humor ou crítica<sup>6</sup>.

Seu surgimento antecede consideravelmente a era da *internet*, sendo cunhado na década de 70 por Richard Dawkins, inspirado pela semelhança fonética com termos como "gene" e "memória". Esta expressão foi introduzida pela primeira vez no livro "O Gene Egoísta" do zoólogo, publicado em 1976. Dawkins elucidou a etimologia da palavra, afirmando:

[...] Mimeme deriva de uma raiz grega apropriada, mas busco um termo mais conciso que evoca a sonoridade de 'gene'. Espero que os estudiosos da clássica me perdoem ao abreviar 'mimeme' para 'meme'. A palavra 'meme' está associada à 'memória' ou à expressão francesa 'même'. (Dawkins, 2007, p. 330).

Contudo, a concepção mais adotada acerca da definição de *meme* foi solidificada por Susan Jane Blackmore, uma psicóloga britânica, em sua obra "The Meme Machine", de 2000. Nesse contexto, ela esclarece que os *memes* são diretrizes destinadas à execução de comportamentos, armazenadas no cérebro (ou em outros dispositivos), e posteriormente transmitidas por meio do ato de imitação (Blackmore, 2000, p. 17).

O *meme* é um gênero textual/discursivo que se popularizou na *internet* e nas redes sociais. Ele é caracterizado por ser uma imagem acompanhada de um texto curto e humorístico que tem como objetivo transmitir uma mensagem de forma rápida e impactante.

Os memes são um produto das práticas sociais dos indivíduos que estão imersos em uma cultura digital, que se apropriam de elementos diversos, tais como imagens, textos e vídeos, para criar um discurso humorístico, irônico e crítico. (Silva, 2019, p. 25).

Esse ambiente virtual permite a interação cada vez maior, com variados gêneros, como o *meme*, que une os enunciados verbais e imagens por meio de uma relação dialógica que possibilita a atuação conjunta de duas modalidades textuais

---

<sup>6</sup> O termo "*meme*" foi introduzido por Richard Dawkins em seu livro "O Gene Egoísta" no ano de 1976. Nessa obra, ele utilizou esse conceito para descrever uma nova unidade de replicação que desempenha um papel análogo ao dos genes na evolução biológica. De forma equivalente, os *memes* seriam responsáveis por transmitir conteúdos culturais específicos (Dawkins, 2007).

para construir uma unidade semântica, em que uma atua em função da outra para produzir sentidos diversos.

Partindo-se do pressuposto que os *memes* dialogam com a ideia de mimese, que significa a imitação, é utilizado no “mundo da *internet*”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação: ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música, etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade ou representação de algo que é copiado, compartilhado e disseminado pelos integrantes de determinada comunidade discursiva e que servem, sobretudo, para divertir os usuários das redes sociais.

Concordamos que os *memes* são uma forma de expressão cultural e comunicativa que reflete as práticas sociais e as dinâmicas da cultura digital. Ao destacar o aspecto humorístico, irônico e crítico dos *memes*, o autor reconhece a função dos *memes* como uma forma de comentário social, por meio da qual as pessoas podem compartilhar opiniões, críticas ou observações de maneira divertida e perspicaz.

Segundo Fiorin (2018, p. 76), “[...] o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança”. De acordo com o autor, embora os *memes* de *internet* não sigam um padrão único em termos de forma e estrutura composicional, é possível identificar a presença de elementos como humor e ambiguidade, que são estratégias utilizadas para chamar a atenção dos interlocutores.

A abordagem de Fiorin nos leva a refletir sobre a natureza dinâmica dos *memes*, que estão em constante evolução e adaptação às mudanças culturais e contextuais. Apesar da aparente falta de padrão fixo, os *memes* têm a capacidade de se tornarem populares e viralizarem, justamente por utilizarem elementos como humor e ambiguidade, que despertam o interesse e a curiosidade das pessoas.

É interessante pensar que o gênero *meme* mescla, quase sempre, as linguagens verbal e não-verbal, como uma maneira de construir o sentido de forma dinâmica. O entendimento do sentido proposto, dessa forma, depende de vários fatores, dentre os quais citamos: conhecimento do contexto social, histórico e/ou político no qual o *meme* se realiza e sobre qual realidade ele discorre; assimilação dos elementos compositores do texto, como uma maneira de reconhecer e construir relações significativas, de modo que o *meme* faça sentido dentro de uma esfera social e também cognitiva.

Casos famosos de *memes* no contexto brasileiro são aqueles que usam ou de temas caros à realidade e situações emblemáticas no cenário nacional ou se vale da imagem de personagens que viralizam na representação imagética. O *meme* abaixo une essas duas realidades:

Imagem 1: *Meme* com Chico Buarque



Disponível em: <https://freememegenerator.s3.us-east-2.amazonaws.com/memes/a4760f3f.jpg>

Os *memes* envolvendo a figura do cantor da Música Popular Brasileira (MPB), Chico Buarque de Hollanda, são exemplos claros do caráter dinâmico desse gênero textual. No exemplo acima, o produtor do texto se vale da capa do álbum de estreia do cantor, lançado em 1966, na qual o músico aparece com duas expressões faciais completamente opostas: em uma, um sorriso largo, na outra, uma cara triste e fechada.

Na caracterização do *meme*, o produtor se vale dessa dupla personalidade para representar uma espécie de mudança repentina de emoção, que se dá sempre através da linguagem verbal e visual: a mensagem transita de um lado para o outro e a face do cantor exemplifica o sentimento por trás dela (mensagem). No caso específico do *meme* acima, a face triste de Buarque de Hollanda nos indicaria a expressão comum do brasileiro sem a aula de português, enquanto a feliz significaria o oposto. Por fim, vale lembrar que os *memes* são exemplos também de textos repletos de ironia.

É incontestável a sua característica argumentativa persuasiva, dada a sua capacidade de instigar os leitores a analisar criticamente os temas, propondo um posicionamento frente aos problemas sociais apresentados. Diante do exposto, salientamos a importância de um trabalho sistematizado com esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que o estudo do *meme* como gênero textual/discursivo oferece uma oportunidade única para compreender as dinâmicas sociais, as práticas culturais e as interações linguísticas da era digital. Ao analisar os *memes*, é possível observar como são construídos discursos, como são disseminadas ideias e como são estabelecidos vínculos entre os participantes da comunicação virtual.

Este gênero textual/discursivo possui uma estrutura complexa, composta por diversas formas de comunicação, que exigem habilidades para interpretar seu significado, já que sua criação está fortemente relacionada ao contexto em que são produzidos. De acordo com Bakhtin (1981, p. 76), “[...] a linguagem é um fenômeno essencialmente social que se desenvolve na interação entre duas ou mais pessoas”, ou seja, toda a interação acontece por meio de discursos, cuja tipologia varia conforme as particularidades dos interlocutores e a forma como a interação ocorre (Silva, 2016).

Constatamos que os *memes* são disseminados enquanto permanecerem relevantes em um contexto discursivo, ou seja, permanece ativo enquanto ainda abordarem questões contemporâneas.

Além dessa questão, ressaltamos o estilo de linguagem dos *memes*. Segundo Horta (2015), a ampla utilização e multiplicação do termo "*memes*" na *internet* levou a uma circulação de certos significados e expressões específicas originadas desse meio. Isso implica que os usuários do ambiente *on-line* precisam ter uma certa "formação" ou contextualização sobre os *memes* para compreendê-los adequadamente.

A presença do meio de comunicação na definição do meme pelos usuários, isto é, tratar as diversas manifestações que surgiam como meme(s) da internet, também nos propôs uma reflexão acerca do impacto do próprio meio no fenômeno que nele surgia, nos conduzindo a um questionamento complementar à hipótese de o meme ser uma linguagem: poderíamos pensar em uma linguagem da internet? Questão que emerge também da observação da ideia de linguagem associada a outros meios e técnicas, como 'linguagem televisiva', 'linguagem cinematográfica', 'linguagem fotográfica' (Horta, 2015, p.47)

O *meme* apresenta uma articulação entre contexto de produção, mensagem verbal e elementos imagéticos, o que possibilita aos leitores identificarem o objetivo

comunicativo subjacente ao texto, seja entretenimento, crítica política, interação entre amigos, manutenção de contato, e assim por diante.

Segundo Santos (2015), o avanço das tecnologias de informação e comunicação tem impulsionado a disseminação de textos multissemióticos, que combinam diversos elementos, como imagens em movimento, fotografias, vídeos, música, palavras, cores e diagramações, para construir conteúdos irônicos ou humorísticos que são compartilhados entre os internautas.

A interação entre o contexto de produção, a mensagem verbal e os elementos imagéticos do *meme* permite ao leitor identificar o objetivo e o sentido. Nessa perspectiva, a inclusão mais específica do *meme* retextualizado como corpus desta pesquisa proporcionou uma oportunidade para que os estudantes realizassem análises linguísticas, semióticas e discursivas, além da preocupação de estimular o senso de responsabilidade deles com o compartilhamento de *memes* que contivessem conteúdo preconceituoso ou ofensivo.

Nesse sentido, é relevante pontuarmos que a essência do *meme* reside na interação, pela qual adquire sentido ao ser discutido, corroborado ou discordado por um interlocutor. Embora seja um gênero novo, seus fundamentos não são inéditos, uma vez que a ironia, a sátira, a imitação e a amplificação sempre estiveram presentes em formas de expressão.

A ironia é uma figura retórica e literária que consiste em expressar um significado oposto ou diferente do que as palavras literalmente indicam. Ela envolve um contraste entre o que é dito e o que é entendido, muitas vezes com o propósito de transmitir críticas, humor ou sarcasmo.

A sátira é uma forma literária e artística que emprega o uso intencional da ironia, humor e exagero para criticar, zombar ou ridicularizar indivíduos, instituições, comportamentos ou ideias. Por meio da sátira, os autores buscam expor falhas, injustiças ou absurdo na sociedade, utilizando a linguagem de maneira provocativa e, muitas vezes, mordaz. Ela desempenha um papel crítico e reflexivo na análise da cultura e da sociedade, provocando riso enquanto incita à reflexão sobre questões relevantes.

O trabalho com *memes* pode incentivar a criatividade, a interação, o entretenimento e a leitura crítica das questões sociais. Conforme Silva (2016, p. 26) destaca, "[...] o trabalho com memes contribui para diversos fatores, uma vez que

enriquece a compreensão de contexto, compreensão de formas de uso da escrita (como a ironia) e adaptação à imagem" (Silva, 2016, p. 26).

Para compreender os *memes*, foi fulcral considerarmos a realidade social em que foram criados, pois isso permitiu entender as situações em que foram enunciados, foi necessário, pois, identificar as escolhas linguísticas feitas para cada enunciado e as relações dialógicas concebidas para criar sentidos, unindo elementos verbais e não verbais para obter significados.

Uma das características marcantes do *meme* é a sua capacidade de ressignificação. Por meio da apropriação e adaptação de elementos culturais preexistentes, os *memes* são capazes de criar novos significados, gerar humor e transmitir mensagens de maneira concisa e impactante. Essa habilidade de recontextualização e retextualização é fundamental para compreender a dinâmica da cultura digital e sua relação com a cultura *offline*.

Ao explorarmos o *meme* como gênero textual/discursivo, é possível investigarmos questões como a intertextualidade, a interdiscursividade e as estratégias discursivas presentes nesse tipo de comunicação. Além disso, é importante analisarmos como os *memes* refletem aspectos da sociedade, como valores, crenças, ideologias e experiências compartilhadas.

A interdiscursividade, de acordo com a teoria de Mikhail Bakhtin, refere-se à relação entre diferentes discursos presentes em um texto. Essa relação ocorre quando há referências, alusões, citações, paródias ou transformações de outros discursos, incorporando-os e recontextualizando-os no novo texto.

Já as estratégias discursivas presentes no *meme*, também relacionadas à teoria de Bakhtin, são formas específicas de organização do discurso utilizadas para transmitir uma mensagem de forma humorística, irônica ou crítica. Os *memes* geralmente utilizam elementos visuais, como imagens ou fotografias, juntamente com texto curto, para criar uma mensagem comunicativa.

De acordo com Koch e Elias (2018), a intertextualidade é um componente essencial e fundamental no processo de escrita/leitura. Ela engloba as várias formas pelas quais a produção/recepção de um texto específico depende do conhecimento de outros textos pelos interlocutores, ou seja, das diferentes relações que um texto estabelece com outros textos.

Silva (2016), ainda em relação ao projeto de dizer de um *meme*, ressalta a variedade de valores e funções que este gênero pode desempenhar no espaço virtual.

Além das intenções humorísticas e satíricas, o *meme* pode também provocar uma reflexão, problematizar uma situação e, nas palavras do autor: “(...) tudo isso parece ter a ver com o conteúdo temático, com a esfera da atividade a que se relaciona o produtor de um meme.” (Silva, 2016, p. 349).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a importância de estudar os gêneros pertencentes às mídias digitais e considera as novas formas de escrita que surgem nessas plataformas, como abreviações, combinações de números, letras e símbolos. Além disso, destaca que a leitura deve ser compreendida de forma ampla, incluindo não apenas o texto escrito, mas também imagens estáticas, em movimento e o som presentes nos gêneros digitais.

Ao integrar os gêneros digitais, como os *memes*, no ensino da linguagem, a escola possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades comunicativas adequadas aos contextos atuais. O uso consciente e crítico da linguagem em diferentes níveis é estimulado, permitindo que os alunos interpretem e produzam textos de forma significativa, recontextualizando o mundo ao seu redor.

A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, ao reconhecer a importância das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no desenvolvimento dos alunos como cidadãos preparados para os desafios da sociedade contemporânea. É necessário que, nós como educadores, acompanhemos o dinamismo dessas ferramentas e utilizemos uma didática que reconheça as características e funções dos textos presentes tanto nos meios impressos quanto nas mídias digitais.

Sabemos que os jovens estudantes têm conhecimento digital, muitas vezes até superiores ao nosso, dessa forma estão preparados para atuarem num meio que exige esse conhecimento deles. Entretanto, isso não significa dizer que são capazes de compreender e interpretar mensagens sob diferentes pontos de vista, imagens, diferentes tipos de gráficos, vídeos, gifs, *memes*.

Tal habilidade requer o olhar crítico, para analisar como as imagens são produzidas, como podem ser manipuladas, de que forma desempenham papéis distintos dependendo do contexto em que se inserem. O nosso papel como educadores é, pois, prepará-los para o questionamento e reflexão necessários, tornando-os capazes de exercerem o protagonismo com autonomia e com atos de cidadania plena e consciente.

Os gêneros textuais/discursivos que fazem parte do ambiente virtual conforme (Rojo; Moura, 2012. p. 19) são “textos compostos com muitas linguagens, (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”. Eles são interativos, encontrados nas redes sociais, os quais possibilitam uma interpretação humorística e/ou irônica.

Sabemos que palavras e imagens podem atuar em conjunto para gerar humor no *meme*, e que o humor e a ironia juntos, no gênero estudado, são uma ótima ferramenta crítica em relação ao comportamento humano. Nessa perspectiva de aliar o aprendizado ao humor é imprescindível que nós, como professores proporcionemos a possibilidade de o aluno assumir um papel ativo e que desenvolva a autonomia no processo de ensino aprendizagem, de forma assertiva e crítica.

O humor reside principalmente na surpresa e no exagero, presente na inventividade, mas não propriamente no conteúdo. Assim, o humor não é em si propagador ou desmistificador de desinformação. Embora a forma, no humor, seja fundamental, não se pode perder de vista que forma e conteúdo sempre estão juntos. Quando é a forma que prepondera, como no caso dos textos de humor, significa que o conteúdo é um objeto de interpretação, em relação ao qual pode haver muita discordância. Quando o conteúdo é dominante, discute-se a forma.

Como analista do discurso e linguista, o professor Sirio Possenti considera os estudos do humor, tal como ele se manifesta na língua, como um caminho para entender do que rimos, quanto um caminho para estudar melhor as línguas.

A relação entre o humor e o riso nem sempre é direta, e muitas vezes está relacionada à quebra de expectativas. O que torna algo engraçado é a forma como é apresentado. Uma característica do humor é que seu efeito é resultado de técnicas específicas, como a surpresa. Essa ideia está relacionada à teoria proposta por Raskin (1984) sobre gatilhos humorísticos.

Em entrevista concedida à Revista Palimpsesto<sup>7</sup>, o professor Sírio Possenti nos diz que o humor:

[...] está presente em todos os antigos mestres da retórica, pelo menos. É um tema multissecular. Estudiosos das línguas nem sempre se dedicaram a ele, mas acho que foi pelas mesmas razões pelas quais não se estudaram outros fenômenos populares - isto é, das línguas como faladas comumente. Durante muito tempo, só se estudaram temas ‘altos’ veiculados em linguagem elevada (literatura, filosofia, textos religiosos etc.). Com o desenvolvimento dos estudos de cultura popular, mesmo que ela parecesse pouco mais que

---

<sup>7</sup> Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Entrevista concedida a Flávia Regina Mello e Luiz Felipe Andrade em 2014.

curiosidade, textos de humor começaram a ser olhados mais de perto. E começou-se a ver que não se tratava apenas de curiosidades (ou de sintomas) culturais ou folclóricas, no pior sentido, mas também de indícios de funcionamento das línguas (Possenti, 2014, p. 390-398).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de explorar os aspectos linguísticos que se apresentam em textos que tratam de temas da atualidade que são veículos de humor como o *meme*, a piada, entre outros, e que seriam passíveis de análise do discurso.

Partindo-se da premissa de que o *meme* é um fenômeno de comunicação e, por causa disso, é capaz de construir sentidos que explicam a nossa realidade social, é de fundamental importância reconhecer o *meme* como expressão de uma nova linguagem comunicacional, um gênero nativo da *internet* e isso impõe a representação das mídias e seu papel na formação e desenvolvimento na educação.

Por se tratar de um gênero que circula quase que totalmente na *internet*, a atribuição do sentido que perpassa o humor necessita que o aluno preencha as possíveis lacunas que estejam sendo exploradas (e que são transformadas em mote para o riso, por exemplo), de maneira que nesse processo entrem também os conhecimentos linguísticos, culturais, históricos e sociais.

Esperamos que o trabalho com o *meme* tenha possibilitado analisar criticamente os discursos, com os conteúdos que reforçam aspectos preconceituosos das relações sociais, a partir de temas como *bullying*, racismo e outros presentes nos textos apresentados, e possam contribuir para a construção de novas formas de se relacionar com essas questões, (re)significando os efeitos que eles têm nas relações dialógicas, que perpassam os enunciados que circulam na *internet*, sobretudo nas redes sociais.

Portanto, ao retextualizar o artigo de opinião para o *meme*, nessa proposta didática, estamos explorando um campo fértil de estudos, com diversas possibilidades de análise e contribuições para o entendimento das práticas comunicativas contemporâneas. Aprofundar-se nesse tema permitiu não apenas compreender os aspectos linguísticos e discursivos dos *memes*, mas também a refletir sobre a cultura digital e as transformações da linguagem na era da *internet*.

Diante das discussões apresentadas até aqui a respeito do trabalho docente com os multiletramentos e da compreensão que se deve ter da multiplicidade da linguagem, dos seus diversos usos materializados em gêneros textuais/discursivos, a

exemplo do artigo de opinião e *meme*, passaremos para o capítulo que trata do processo de retextualização.

### 3.4 MATIZES DE CONCEITO DE RETEXTUALIZAÇÃO

O conceito de retextualização é apresentado em vários estudos sobre uso da linguagem e produção de texto. Travaglia (2003) apresentou o termo retextualização como abordagem do processo de tradução de uma língua para outra, isto é, a produção de um novo texto a partir de um mesmo texto, que irá interagir dinamicamente com o leitor. No entanto, existem diferentes perspectivas sobre o tema.

De acordo com as ideias de Travaglia (2003), traduzir é retextualizar porque o tradutor opera todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente mobilizados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, acionando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes (Travaglia, 2003).

Marcuschi (2010) apresenta discussões voltadas às operações que ocorrem durante a passagem de textos orais para textos escritos: “[...] essa passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino retextualização” (Marcuschi, 2010, p. 46). Conforme pontuamos, o termo “retextualizar” já foi citado, porém é Marcuschi quem aborda sob nova perspectiva, inclusive possibilitando diversas estratégias de alargamento para outras investigações que possam surgir.

Matencio nos diz que a retextualização seja a “[...] produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (Matencio, 2003, p. 1), ressaltando a estrutura derivada do segundo texto, produto executado a partir de outros que são utilizados como fontes. Toma por base da operação mais autoral a uma operação derivada.

Matencio defende que:

[...] textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (Matencio, 2003, p. 3-4)

Deste modo, o conceito de retextualização está ligado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais/discursivos.

Já Dell'Isola (2007) segue o mesmo direcionamento de Marcuschi (2010), entretanto, aponta o foco de discussão voltado à produção, partindo do texto escrito para o texto escrito, como podemos observar:

[...] Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. (Dell'Isola, 2007, p. 10)

De acordo com a afirmação da autora e uma ideia que vem ao encontro da nossa perspectiva em relação a este trabalho, é a de que retextualizar é uma atividade dinâmica e que envolve diversos fatores. Na sala de aula, especificamente nas aulas de língua, esta atividade deve ser mediada pelo professor, mas de forma que dê aos alunos a autonomia necessária para marcarem seus textos, pois o processo de autoria lhes permite e cobra isto deles.

Isto posto, a autora nos apresenta uma nova definição para o termo retexto, destacando que este é uma concepção própria do espaço da escola e principalmente, destaca a relevância social que a linguagem ocupa quando é produzida lá. Dessa forma, evidencia-se que o conceito de retextualização pode ser vinculado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros discursivos-textuais. Aqui, entendidos como “[...] formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (Dell'Isola, 2007, p. 17).

Sob outro prisma, “retextualizar” supõe a produção de um novo texto a partir de texto(s) já existente(s). Assim sendo, o fenômeno da retextualização configura-se como uma ação orientada por outras condições de produção diferentes daquelas do(s) texto(s)-base.

Marcuschi explica:

[...] atividades de retextualização: são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (Marcuschi, 2010, p. 48)

No que diz respeito às práticas letradas, a reescrita se identifica com a revisão, e está incorporada ao refinamento dos parâmetros linguísticos, textuais e discursivos que orientam a produção inicial que materializa uma versão nova do texto.

Para se consolidar o processo de retextualização, é preciso adotar novas concepções de linguagem, porque para o novo texto que é produzido é necessário reestruturar os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, dos conhecimentos partilhados, assim como as motivações e intenções, seja de espaço e tempo, seja de produção/recepção, com isso se atribui novo propósito à produção da linguagem.

Entendemos, assim, que a retextualização é um processo que vai além do aspecto linguístico e que a adequação comunicativa pode determinar mudanças na composição tipológica do gênero.

Para que ocorra a retextualização, o aluno precisa ter acesso a um texto de referência que sirva como base para a criação de um novo texto polissêmico. Isso pode envolver a produção de um texto em um gênero específico, como o artigo de opinião, seguido da aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula na transformação desse texto em outro gênero, como um *meme*.

No caso de nossa proposta, optamos por apresentar aos alunos artigos de opinião de autores diferentes, a fim de fornecer uma variedade de perspectivas e estilos de escrita para os alunos se basearem durante o processo de retextualização. Ao ter acesso a diferentes textos-base, os alunos podem explorar uma gama mais ampla de ideias e estilos de escrita, enriquecendo assim sua experiência de retextualização.

A transformação do artigo de opinião para o *meme* é um exemplo de retextualização que pode ser explorado em sala de aula. Ao transformar o conteúdo do artigo de opinião em um *meme*, os alunos podem praticar a síntese de ideias e a seleção de informações relevantes, além de trabalhar com elementos visuais e linguagem figurada.

Para alcançar uma melhora na qualidade do ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao trato com os gêneros textuais, a retextualização é vista como um processo eficaz à medida que realiza uma refacção e uma reescrita de um texto, uma vez que teremos novos textos sobre os quais os estudantes são levados à reflexão e à avaliação.

### 3.5 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Os gêneros textuais/discursivos artigo de opinião e *meme* possuem características próprias e específicas em relação à sua estrutura, finalidade e linguagem utilizada. Ao analisá-los, é possível compreender como esses gêneros se relacionam com a sociedade e como são utilizados para a construção de sentido e de identidade. Além disso, a compreensão dos recursos linguísticos utilizados nesses gêneros pode auxiliar na formação de um leitor crítico e capaz de produzir textos coerentes e adequados aos contextos em que estão inseridos.

Nesse sentido, a resignificação da aprendizagem por meio da retextualização do artigo de opinião para o *meme* proposta didática para o 9º ano foi uma estratégia interessante para promover o letramento crítico. Ao trabalhar com a retextualização de um texto, os estudantes foram desafiados a refletir sobre o conteúdo original, identificando seus argumentos principais, sua estrutura e seu propósito comunicativo.

Ao transformar o artigo de opinião em um *meme*, os estudantes também foram estimulados a produzir seu próprio texto de forma criativa e condensada. Isso requereu uma compreensão clara do conteúdo do texto original, bem como habilidades de síntese e criatividade para produzir uma mensagem impactante em poucas palavras.

A retextualização, neste estudo, teve como texto base o artigo de opinião produzido acerca de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, a exemplo do *bullying*, racismo, uso excessivo da internet e do celular, transformado no gênero *meme*, solicitando dos alunos que se trabalhasse a mesma temática a partir de um gênero diferente, explorando a argumentação analisada por meio de elementos linguísticos e multimodais presentes no *meme*, assumindo, pois, a autoria da escrita, que traduziu sua visão de mundo.

Isto posto, compartilhamos com as ideias de Dell'Isola que afirma:

Os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso. (Dell'isola, 2007, p. 25).

Vale salientar, que o processo de retextualização de gêneros suscita uma reflexão sobre a situação de produção do texto e também sobre as esferas de atuação dos gêneros constituídos.

Dell'Isola (2007) também evidencia que os processos de retextualização não devem ser vistos como uma atividade artificial, haja vista que os gêneros fazem parte das práticas sociais e podem ser encontrados de diversas maneiras. Nesse sentido, pressupõe que a prática da escrita de gêneros textuais/discursivos pautada pela leitura de um texto e pela transformação do conteúdo em outro gênero, considerando as informações de base, se configura como uma atividade bastante profícua. Logo, o processo de retextualização parte da leitura e compreensão do texto-base, haja vista três importantes variáveis a serem estudadas: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis garantem que as operações de retextualização são produzidas de forma consciente e esclarecidas por diversos tipos de estratégias.

Ainda para o processo de retextualização devem ser respeitadas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Isto posto, essas operações viabilizam aos estudantes momentos de reflexão acerca da produção escrita tendo em vista o sentido produzido.

A atividade de retextualização não é mecânica e envolve operações complexas que interferem no código linguístico e no sentido do texto original. Marcuschi (2010) enfatiza que a retextualização envolve transformações que vão além da simples mudança de um texto para outro texto, mas também da fala para a fala, da fala para a escrita ou da escrita para a fala.

Dessa forma, podemos afirmar que a retextualização envolve a transformação de um texto original em um novo texto, seja ele oral ou escrito. No caso específico de nosso trabalho, o foco foi na retextualização da escrita para a escrita com os recursos semióticos, mas é importante reconhecer que a retextualização pode envolver diferentes tipos de transformação textual.

Isto posto, confirma-se que a retextualização é uma atividade que demanda dos alunos uma compreensão profunda do texto original, bem como a habilidade de reelaborar suas ideias e seus conteúdos em um novo gênero textual-discursivo. Isso exige reflexão sobre as características dos diferentes gêneros textuais/discursivos, bem como a capacidade de mobilizar diferentes recursos linguísticos e discursivos para produzir um texto coerente e coeso.

Para Marcuschi (2010), o texto só pode ser retextualizado se houver a compreensão do texto-base por parte de seu produtor. Se isso não acontecer, sua

transformação será problemática. Isso pode se dar de forma independente ao nível de transposição, seja em relação à fala ou à escrita.

Sobre as etapas que constituem a retextualização do texto escrito para outro escrito, é possível que a compreensão seja a mais difícil para a sua versão final em relação ao texto-base.

Para realizar esse processo, devemos compreender o texto-base, considerando todos os aspectos contidos na sua sustentabilidade tópica dentro dos fatores sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais. Esses procedimentos são fundamentais para que a topicalidade seja mantida, garantindo a retextualização do novo gênero, considerando as suas especificidades.

Marcuschi, sobre a compreensão, evidencia que:

[...] as sérias questões concernentes a problemas de compreensão surgidos no processo de retextualização ainda estão por serem tratadas. Friso, no entanto, que toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências [...]. O problema maior se dá quando se passa de um gênero para outro, já que neste caso muda até mesmo o modelo global da transmissão. (Marcuschi, 2010, p. 70).

Diante do exposto, entendemos que a compreensão no processo de retextualização, sobretudo quando se dá na transformação de um gênero em outro, é condição importante para o bom desempenho das produções escritas solicitadas nas atividades escolares.

Marcuschi ainda nos chama a atenção:

[...] antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (Marcuschi, 2010, p. 47).

Nesta mesma perspectiva, Dell'Isola (2007) compartilha que a prática da escrita de gêneros, partindo da leitura e compreensão do texto, é produtiva, uma vez que o aluno é desafiado a transformar o conteúdo de um gênero em outro gênero, sendo fiel às suas informações de base.

Ante ao exposto, constatamos que o estudo da retextualização na escola é considerada uma prática pedagógica produtiva, tendo em vista que além de possibilitar ao professor a “chamar atenção para o uso da língua e da linguagem, ao tratar da importância dos gêneros no reconhecimento de práticas discursivas” (Dell'isola, 2007, p. 39) também o favorece a “explicar como se manifestam os gêneros

textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a ‘realidade’ social” (Dell’isola, 2007, p. 40). Dessa forma, a retextualização vai muito além do trabalho de leitura e escrita, uma vez que suscita a reflexão social através da língua.

Neste trabalho, é relevante destacar que o ato de retextualizar foi a transformação de um texto escrito para outro texto escrito, no entanto, não significa dizer que essa atividade seja vista como uma reescrita, assim, concordamos com o que Marcuschi (2010, p. 46) nos diz que retextualizar é transformar um texto em outro.

Mesmo que o processo de retextualização envolva operações linguísticas semelhantes àquelas incorporadas no que se conhece por reescrita – a exemplo das operações de acrescentamento, supressão, substituição e reordenação tópica –, no que se refere às operações textuais e discursivas, essa similaridade é menor, assim como as variáveis que influenciam os respectivos processos, também se apresentam de forma diferente.

Para entender as diferenças entre reescrita e retextualização, recorreremos aos estudos de Marcuschi (2010). Nele, retomamos variáveis que interferem no processo de retextualização. O autor sugere com esses fatores que a alteração em um ou outro dos fatores que constituem as condições de produção/recepção do texto na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade linguística à qual se recorre – é crucial para os resultados da retextualização).

Porém, poderíamos nos perguntar: quais seriam os benefícios mais significativos que o processo de retextualização traria para o trabalho com gêneros textuais, tendo em vista que existem outras alternativas metodológicas?

Nossa pesquisa, além de se apropriar das etapas do processo de retextualização do artigo de opinião para o gênero *meme*, pretendeu demonstrar como esse processo pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, seguindo as orientações das diretrizes nacionais, como ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecendo que o ensino deve colaborar para o desenvolvimento das competências interativa, gramatical e textual, fato que ajuda a apreender a língua materna. Essa relação deve ser, de acordo com os parâmetros, galgada pela compreensão dos mais diversos gêneros, a saber:

[...] Ser falante e usuário de uma língua pressupõe [...] a leitura plena e a produção de todos os significativos, o que implica: caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das sequências e dos tipos, no interior dos gêneros; paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto (Brasil, 2000, p. 62).

Sendo assim, esse documento além de estimular o ensino de língua portuguesa intermediado pelo uso de gêneros diversos, ainda destacou a importância do uso e o impacto das tecnologias para a formação acadêmica e cidadã dos educandos, porque não podemos desconsiderar que ela revolucionou a forma de interagir, as relações de consumo e o acesso a todo tipo de serviço e comodidade, além das tarefas comuns do dia a dia.

A escola deve se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos. Por exemplo: [...] a navegação pela internet pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto e da leitura não-linear; o processador de textos pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos que requeiram publicação em suporte que permita maior circulação social (Brasil, 2000, p.62).

Foi importante compreendermos que os PCN, aqui citados, já tinham uma visão de uma educação que preparasse os alunos para agirem frente às realidades que o mundo sofria a partir dos anos 2000. Atualmente, o acesso à *internet*, quase que ininterruptamente, é uma realidade, e a dinamicidade das redes sociais dá aos alunos oportunidades de convívio que há três décadas era praticamente impossível. O que nós chamamos atenção, portanto, é a necessidade de pensar a responsabilidade da escola nesse contexto.

Ressignificar o ensino de língua é, portanto, uma necessidade e tem-se feito diversos esforços nos últimos anos. O próprio PROFLETRAS, como um programa de pós-graduação ao qual sou contemplada como professora da rede pública do ensino fundamental, tem como objetivo primordial atingir as salas de aula do Brasil com ações de ensino que ofereçam novas perspectivas aos nossos alunos, para verem e pensarem o mundo a partir da língua/linguagem.

Por isso, a retextualização se mostra como uma atividade que envolve diversos fatores para que seja bem-sucedida, de forma que ao propor uma atividade como esta, o professor tem, necessariamente, de rever suas metodologias e direcionar o foco para alcançar seu objetivo.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos o tipo de pesquisa, o local e contexto escolar, os colaboradores da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e como foi realizado o processamento de análise de dados. Detalhamos a proposta de intervenção apresentando considerações a respeito do itinerário didático, baseado nos estudos de Colognesi (2015) e Colognesi Lucchini (2017), assim como discutimos sobre a retextualização como um processo de produção textual, frisando-se a sua relação com o uso de elementos linguísticos, textuais e discursivos, presentes no texto-base, importantes para a apropriação de usos e funcionamento da língua(gem) por meio do alunado.

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Para a realização deste estudo foi utilizada uma abordagem qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor-pesquisador busca refletir sobre suas próprias práticas para compreender seus aspectos positivos e negativos e, assim, se superar.

Ao associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, o docente se torna um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas que vivencia. Esse processo pode levá-lo a aperfeiçoar-se profissionalmente, a compreender melhor suas ações como mediador de conhecimento e seu processo interacional com os educandos, além de aprimorar sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008). Desse modo, a pesquisa qualitativa tem como objetivo “entender e interpretar fenômenos sociais dentro de um contexto”, observando as ações dos sujeitos de pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

No caso em discussão, surgiram as dificuldades de leitura e escrita de forma crítica na escola analisada por isso a necessidade de construir espaço para a prática de letramento crítico do discente por meio da retextualização do gênero textual artigo de opinião para o gênero *memes* desenvolvendo a sua competência argumentativa. Tomando essa proposta como ponto de partida, a pesquisa apresentou as estratégias metodológicas para o trabalho com a escrita para o desenvolvimento dessas habilidades aplicadas ao contexto de uso no cotidiano.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), exerce um papel importante na transfiguração da realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas da região ao passo em que oferece um curso de mestrado profissional voltado para os professores da rede pública, a fim de que estes desenvolvam seus projetos nas escolas em que atuam e, desse modo, contribuam para uma educação mais humana e democrática.

O produto dessa intervenção pedagógica será divulgado na academia como prova do retorno social a que se destina. Neste caso, o resultado foi o itinerário didático com as etapas da ação de retextualizar o gênero artigo de opinião para o gênero *meme*. O projeto foi submetido em 13 de fevereiro de 2023 ao comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e aprovado sob a autorização CAAE 67051222.0.0000.5187.

#### 4.2 TIPO DE PESQUISA

Nossa proposta de intervenção se enquadrou no campo da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011):

a pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 14)

A pesquisa-ação apoiou-se no desenvolvimento da análise qualitativa dos dados, para assim aliar reflexão e ação na busca pela resolução de um problema, que se reflete no ensino-aprendizagem, ou seja, partindo da necessidade de que as aulas levassem o aluno a desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Esse tipo de pesquisa não se preocupou com a representatividade numérica, mas com aquele problema detectado em sala de aula em busca de alternativas viáveis para solucioná-lo, de forma que no desfecho não resultassem em números, embora estes pudessem fazer parte em alguns momentos, porém o que se privilegiou foram os direcionamentos concretos para realizar a intervenção com êxito naquela realidade.

Tratou-se, também, de uma pesquisa interpretativista/qualitativa, visto que se investigou uma situação-problema de uma sala de aula. Do ponto de vista metodológico, este trabalho foi desenvolvido em situação real de ensino e aprendizagem. Analisamos os contextos, realizando interferências pertinentes ao processo, buscando entender a prática escolar a partir de seus aspectos históricos,

sociais e culturais – o que contribuiu para transformar a nossa prática pedagógica, enquanto professora-pesquisadora.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram constituídos por roteiros, produção de textos, a técnica de observação, diário de leitura, questionários, operações de retextualização, enquanto o procedimento de pesquisa adotado foi a pesquisa-ação.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que tiveram um itinerário didático planejado com etapas do processo da argumentação por meio da retextualização.

Por conseguinte, a pesquisa realizou um trabalho tendo como *locus* a escola pública, tomando por base um problema social que deve ser combatido por meio de atividades que envolvam a leitura e escrita como práticas sociais.

O itinerário didático foi organizado para o período de dois bimestres, totalizando quatorze atividades (leituras individuais e compartilhadas, discussões do tema em grupo, atividades de interpretação de textos, atividades de sondagem, exercícios de produção escrita dos gêneros textuais/discursivos artigo de opinião e *meme*, etc.), as quais foram executadas e em trinta e oito aulas, na sala de aula.

As aulas foram ministradas na turma em que eu era titular de Língua Portuguesa e onde se realizou uma coleta de textos, a partir das atividades propostas nas operações do itinerário didático, adotando os seguintes procedimentos de pesquisa: leitura e sistematização dos textos básicos, aplicação da sondagem, análise de textos da sondagem, aplicação do Itinerário didático e análise.

A pesquisa trouxe um impacto da ação social e isso pôde encorajá-los a continuar agindo em sociedade, através do uso da escrita, uma vez que experimentaram uma educação linguística para a cidadania.

#### 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LOCUS*

A pesquisa foi realizada em uma escola pública na cidade de Pirpirituba-PB, mantida pela Secretaria Estadual de Educação, possui 770 alunos somando-se os turnos manhã, tarde e noite, contemplando todas as modalidades do ensino regular: fundamental II, médio e EJA regular e EJA campo.

Em relação ao espaço físico, possui oito salas de aula amplas todas equipadas com televisão, possui uma biblioteca, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de

professores com materiais para uso pedagógico. Há nas dependências da escola bebedouros, cozinha e pátio amplo. Contando com espaços bastante satisfatórios e adequados à realização de atividades em grupo.

O quadro docente da escola é formado por 36 professores e duas professoras pedagogas readaptadas à biblioteca. Há na escola duas turmas de 9º ano totalizando 66 alunos matriculados nos turnos da manhã e tarde. A carga horária de Língua Portuguesa destinada às turmas de ensino fundamental estabelece 6 horas de aula semanais.

Os alunos dessa instituição escolar são dedicados, responsáveis e participativos em sua grande maioria, no entanto, com o retorno das aulas presenciais após o ensino remoto emergencial, este perfil foi modificado, encontramos os estudantes desmotivados, sem uma rotina de estudos e pouco participativos, com muitas limitações de aprendizagem. Partindo desse contexto, foi urgente buscar estratégias para que essa realidade fosse modificada e para fazer um trabalho de recomposição de aprendizagens causadas pelo contexto do ensino remoto emergencial.

O grupo de colaboradores da pesquisa foi composto exclusivamente pelos alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental, turma B. A turma escolhida para a realização da pesquisa apresenta faixa etária condizente com relação à temática social. Todos, na turma, estão na idade-série correta, entretanto alguns apresentaram acentuadas dificuldades relacionadas à compreensão leitora, além da necessidade de aprimorar as competências para a produção de texto e assim, despertar a consciência destes sobre a importância de exercer essa prática social de linguagem, através do posicionamento crítico. Possui 27 alunos, entre as idades de 13 e 16 anos, todos são residentes da zona urbana e estudam no turno vespertino.

A maioria das famílias dos alunos são carentes, pertencentes à classe social menos favorecida, além de problemas de ordem financeira, passam também por outros problemas de organização familiar. Estes problemas nos levaram a ver e a refletir que cada vez mais se faz necessário aproximar as famílias da escola, para que juntos, escola e família possam constituir uma instituição educacional atuante.

Durante o ensino remoto emergencial, as escolas e educadores enfrentaram desafios significativos para adaptar seus métodos de ensino às plataformas online e às limitações impostas pela falta de interação presencial. Essa transição rápida e

abrupta para um novo modelo de ensino certamente teve impacto no desempenho dos alunos e nas avaliações.

É compreensível que, em um contexto de ensino remoto emergencial, algumas escolas, a exemplo da nossa, não tenham sido avaliadas, uma vez que a aferição dos resultados se deu por amostragem e, portanto, o IDEB de 2021 não tenha sido calculado. As medidas de isolamento social e as dificuldades de acesso à tecnologia e recursos adequados podem ter prejudicado a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

No entanto, os resultados do IDEB de 2019, que indicaram um índice de 3,6, revelaram a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os fatores que influenciaram o desempenho dos estudantes, uma vez que a meta projetada de 3,8 não foi atingida bem como o fato de identificar alunos não alfabetizados matriculados no ensino fundamental necessitou de uma intervenção urgente de recomposição de aprendizagem, contando com todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores, gestão e pais.

#### 4.4 A PROPOSTA DIDÁTICA E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A metodologia adotada para esta pesquisa considerou a retextualização como um processo de produção textual, em que se parte de um texto-base para a produção de outro texto. Na coleta de dados, os procedimentos adotados foram a técnica de observação, a produção de textos e operações de retextualização; os instrumentos utilizados foram constituídos por roteiros, diário de leitura e questionários.

Segundo Dell'Isola (2007, p. 14), as atividades de retextualização envolvem diversas operações que favorecem o trabalho com a produção de textos, incluindo a compreensão do que foi dito ou escrito para produzir outro texto.

Esse processo requereu o uso de elementos linguísticos, textuais e discursivos, iniciando com a leitura e a compreensão do texto-base e seguindo com a reorganização desses elementos em operações estruturantes na produção de um novo texto. Para realizar a retextualização, foi fundamental compreender o que foi dito ou escrito, bem como os efeitos de sentido gerados pelo texto original (Dell'isola, 2007).

Foi então formulada uma proposta de intervenção esquematizada citada em Colognesi e Lucchini (2017), em um texto que explora o dispositivo em contexto

boliviano, o que permitiram a articulação entre os eixos da escrita, da oralidade e da leitura.

Como ressaltam Dolz, Lima e Zani (2020), os Itinerários são uma forma particular de desenvolvimento das sequências didáticas de gênero. A depender dos objetivos traçados, é possível, ainda, organizar o Itinerário a partir da articulação de gêneros diferentes. Os autores também enfatizam na revista *Escrevendo o Futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa* (2020, p.10) que

[...] o Itinerário também é pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, segue o método indutivo de aprendizagem, ao propor atividades que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos.

Como produto, tivemos a retextualização do gênero artigo de opinião para o *meme* como a refacção de gêneros textuais/discursivos, a fim de que os alunos se apropriassem dos recursos necessários para garantir processos de ensino-aprendizagem significativos e coerentes com as demandas da sociedade contemporânea.

O itinerário didático foi organizado para o período de dois bimestres, totalizando quatorze atividades, as quais foram executadas e em trinta e oito aulas, na sala de aula. As aulas foram ministradas na turma em que eu era titular de Língua Portuguesa e onde se realizou uma coleta de textos, a partir das atividades propostas nas operações do itinerário didático, adotando os seguintes procedimentos de pesquisa: leitura e sistematização dos textos básicos, aplicação da sondagem, análise de textos da sondagem, aplicação do Itinerário didático e análise.

Todo o processo da pesquisa teve como dados qualitativos a participação e o engajamento dos envolvidos, que compartilharam o processo de leitura e escrita, verificados nas produções dos alunos.

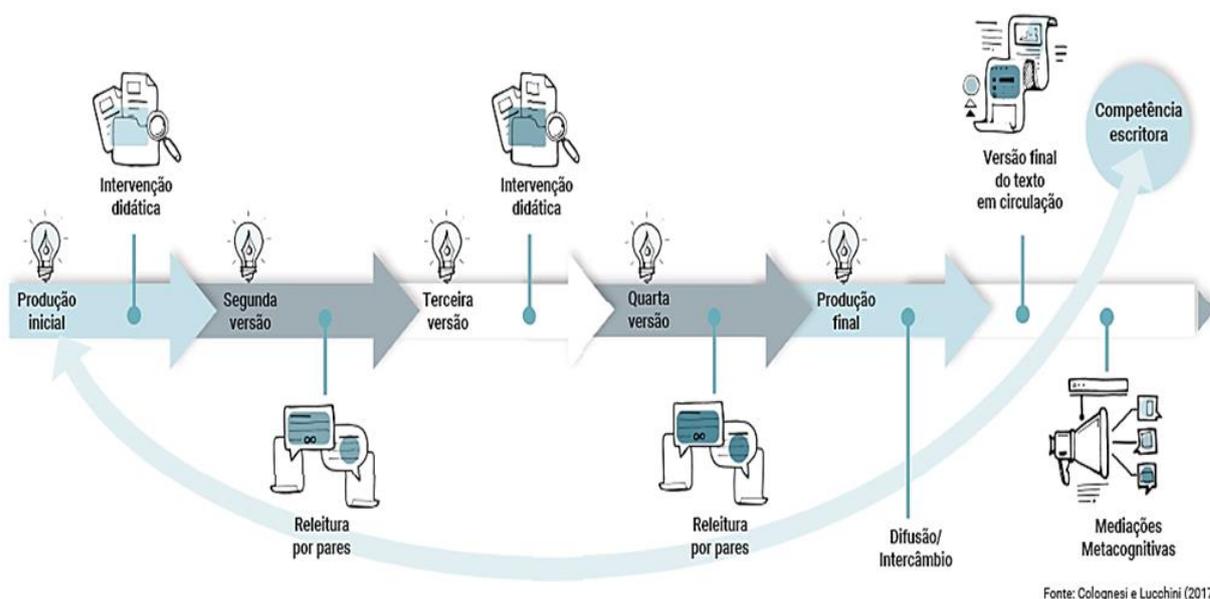
Com o propósito de investigar como os alunos do 9º ano do ensino fundamental produzem textos a partir da retextualização de um texto base (artigo de opinião), para uma versão escrita do mesmo texto no gênero textual *meme*, passamos a analisar as primeiras e últimas versões dos textos produzidos pelos alunos de acordo com as operações discursivas propostas pelo itinerário didático.

Dessa forma, buscamos promover práticas de atividade de retextualização do gênero textual discursivo artigo de opinião para o formato de *meme* adequando-se o discurso à linguagem verbal e não verbal em consonância com o objetivo

comunicativo do texto original e do texto retextualizado. Como recurso midiático, alguns estudantes utilizaram o computador, em casa, para a construção dos *memes* a partir das etapas do itinerário didático.

O itinerário didático compreendeu o desenvolvimento das etapas da sequência de atividades adaptadas e revisitadas por Dolz, Lima e Zani (2020), como podemos observar na figura abaixo.

**Figura 1 - Itinerário didático**



Fonte: Colognesi e Lucchini 2017 (apud Barros; Ohuschi; Dolz, 2020).

O itinerário didático é uma ferramenta útil para os educadores, pois fornece uma estrutura clara para o planejamento e implementação das atividades de ensino, permitindo uma abordagem mais eficaz e coerente no processo de aprendizagem dos alunos.

Os Itinerários são vistos como uma forma particular de desenvolvimento das sequências didáticas de gêneros, conforme ressaltado por Dolz, Lima e Zani (2020). Trata-se de uma sequência de atividades que visa ao desenvolvimento das habilidades de linguagem dos alunos como produtores e leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, por meio da realização de etapas entre a produção inicial e a final.

Para a sistematização desse itinerário didático são apresentados dois processos de revisão textual. O primeiro processo é a avaliação de textos entre pares,

em que os alunos analisam e comentam os textos de seus colegas, utilizando ferramentas semióticas, como uma grade de avaliação construída com base em questionamentos sobre aspectos do gênero em estudo. O objetivo dessa atividade é promover a colaboração entre os alunos e auxiliá-los a avançar na produção textual.

O segundo processo proposto foi o das atividades de mediações metacognitivas, que envolve levar os alunos a refletirem sobre o processo de produção textual em andamento, buscando a autorregulação da escrita. Essa reflexão ocorreu por meio de perguntas realizadas antes da escrita, para auxiliar os alunos a definirem objetivos e planejarem o texto, bem como durante e ao final dos momentos de escrita, para que tomem consciência das estratégias utilizadas na produção textual.

Para superar as dificuldades encontradas pelos estudantes, as reescritas foram realizadas com intervenções didáticas, contemplando diferentes dimensões do gênero abordado, como a enunciativa, textual, discursiva e linguística. Após a produção final, ocorreu a etapa de difusão/intercâmbio, na qual os alunos socializaram a versão final de seus textos.

#### 4.4.1 Etapas e procedimentos adotados na pesquisa-ação

O itinerário didático é uma proposta de intervenção pedagógica que visa orientar o processo de ensino-aprendizagem por meio de etapas e procedimentos bem definidos. Ele busca proporcionar uma sequência lógica e progressiva de atividades, favorecendo a construção do conhecimento pelos alunos como as descritas abaixo:

- Diagnóstico: nessa etapa é realizada uma análise inicial do grupo de alunos, identificando seus conhecimentos prévios, dificuldades e interesses. Isso permite traçar um panorama da turma e embasar a elaboração das atividades subsequentes.
- Objetivos: definir objetivos claros e específicos é essencial. Aqui, se estabelecem as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do itinerário didático, considerando os currículos e as necessidades dos alunos.
- Seleção de conteúdos: com base nos objetivos estabelecidos, são selecionados os conteúdos relevantes a serem abordados.

- Intervenções didáticas - são realizadas quatro intervenções didáticas compostas por uma sequência lógica de atividades, que incluem aulas expositivas, discussões em grupo, avaliação de textos entre pares e estudo de casos, pesquisas, leituras, produção de textos, reescritas até chegar à produção final da retextualização e divulgação. Essas atividades são organizadas de forma a promover a construção gradativa do conhecimento.
- Avaliação: a avaliação é uma parte integrante do itinerário didático. Nessa etapa são definidos critérios e instrumentos de avaliação coerentes com os objetivos propostos. Além da avaliação do aprendizado dos alunos, o professor-pesquisador também reflete sobre a eficácia das estratégias utilizadas.
- Acompanhamento e feedback: durante todo o processo, é realizado um acompanhamento constante dos alunos, oferecendo feedback individual e coletivo. Isso permite identificar dificuldades, reforçar aprendizagens e ajustar as estratégias de ensino, conforme necessário.
- Conclusão e síntese: ao final do itinerário didático, é importante promover uma síntese dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Essa etapa envolve a realização de atividades de revisão, síntese e aplicação dos conteúdos aprendidos.

Além de estar fundamentada por teorias, essa proposta didática seguiu as orientações da BNCC (2018), por meio da qual foram utilizadas as seguintes habilidades e competências, ao longo da execução do projeto de intervenção:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. Leitura e interpretação de textos em diferentes gêneros e para diferentes finalidades (Competência específica: Utilizar diferentes estratégias de leitura, como a identificação de informações explícitas e inferências, para compreender textos em diferentes gêneros e para diferentes finalidades).

Produção de textos escritos em diferentes gêneros e para diferentes finalidades (Competência específica: Produzir textos em diferentes gêneros, com clareza, coesão, coerência e progressão temática, adequando-os a diferentes contextos comunicativos).

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. Análise crítica de discursos presentes nos textos (Competência específica: Analisar criticamente os discursos presentes nos textos, identificando sua intencionalidade e argumentos).

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (Brasil, 2018, p. 177-191)

A fim de melhor pontuar as fases de execução da pesquisa, apresentamos o quadro com a descrição de cada etapa.

**Quadro 1: Descrição das etapas de execução da pesquisa**

<b>1ª ETAPA</b>	Sondagem: apresentação da proposta aos estudantes; apresentação de um questionário sobre a retextualização - 2h/aulas.
<b>2ª ETAPA</b>	<p>Produção Inicial: diagnóstico de dificuldades sobre o gênero artigo de opinião. Leitura e interpretação do artigo de opinião: <i>Bullying: brincadeiras que ferem</i>". (Fonte: <a href="https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/bullying-brincadeiras-que-ferem-com.html">https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/bullying-brincadeiras-que-ferem-com.html</a>)</p> <p>Produção da primeira versão do artigo de opinião - 4h/aulas.</p> <p>Estrutura do artigo de opinião e estudo do gênero textual <i>meme</i>.</p> <p>Primeira intervenção didática: Conhecer e sistematizar informações sobre o artigo de opinião – (Des)Conectar - Rosely Sayão (visão geral do texto) . 2h/aulas</p> <p>Texto: Cigarro eletrônico, logro à saúde pública, de Marco Antônio Bessa.</p> <p>Atividades sobre o Gênero <i>Meme</i></p> <p>(Fonte: Disponível em: <a href="https://www.tudosaladeaula.com/2023/02/atividade-sobre-memes-7ano-8ano-9ano.html">https://www.tudosaladeaula.com/2023/02/atividade-sobre-memes-7ano-8ano-9ano.html</a>.</p> <p>- Conhecer e sistematizar informações sobre a características dos gêneros textuais/discursivos - 2h/aulas.</p> <p>Texto: A luta contra o racismo é de toda a sociedade, de Stela Farias.</p> <p>Versão inicial da retextualização do artigo de opinião para o formato <i>meme</i>. 4h/aulas</p>
<b>3ª ETAPA</b>	<p>Segunda intervenção didática: avaliação de textos entre pares e estudo de casos para discussão e escrita de argumentos sobre a saúde mental de jovens vítimas do <i>bullying</i> - 2h/aulas.</p> <p>Texto: <i>Bullying e o olhar necessário aos sentimentos</i>", de Tatiana Santana. Discutindo o conceito de <i>bullying</i> no contexto escolar - 2h/aulas.</p>
<b>4ª ETAPA</b>	Terceira intervenção didática - reescrita do artigo de opinião mediada por estímulos metacognitivos: perguntas antes da escrita, para auxiliar os alunos a definirem os objetivos e planejarem o seu texto; durante, e ao final dos momentos de escrita, para que tomem consciência das estratégias de produção textual - 4h/aulas.
<b>5ª ETAPA</b>	Quarta intervenção didática - produção de texto multimodal <i>meme</i> releitura de pares: recuperando os sentidos mantidos pelo texto-base - 4h/aulas.
<b>6ª ETAPA</b>	Textos multimodais - recursos persuasivos e a combinação de elementos característicos do gênero <i>meme</i> e análise de <i>memes</i> brasileiros famosos com as personagens "Bode gaiato", "Chapolin sincero" e "Inês Brasil", entre outros – 2h/aulas.
<b>7ª ETAPA</b>	<p>A visão macroestrutural e progressão temática – 2h/aula</p> <p>Produção final: retextualização do gênero textual artigo de opinião para o <i>meme</i> - 4h/aulas</p> <p>Texto: Violência contra escolas, questão que requer ações articuladas, de Flávio Arns.</p> <p>Texto: Preconceito Racial no Brasil, de Paulo Ferreira.</p>
<b>8ª ETAPA</b>	<p>Versão final do texto – 2h/aulas</p> <p>Difusão, intercâmbio e socialização da versão final dos textos – 2h/aulas</p>

Como podemos observar no quadro, as atividades que englobaram a retextualização colaboraram para o desenvolvimento de diversos mecanismos que envolvem o contexto de produção e compreensão de um texto, do qual se pôde destacar a relevância da percepção do que foi dito ou do que foi escrito, a fim de que fosse possível reescrever, alicerçado ao texto-fonte, um novo texto, em conformidade com o que discute Dell'Isolla (2007).

Desse modo, diante do que foi exposto até aqui, entendemos que essa pesquisa contribuiu significativamente para a formação de escritores, uma vez que o desenvolvimento das etapas do itinerário didático esteve fundamentado em práticas pedagógicas que oportunizaram aos discentes à reflexão sobre o texto em vários momentos e sob diferentes óticas e dinâmicas: leitura, análises de textos verbais e não verbais, interpretação e reescrita textual.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, expomos os resultados verificados por meio da análise do percurso desenvolvido ao longo da nossa pesquisa. Examinamos o processo de produção textual e retextualização, assim como o procedimento de correção dos textos originais para a composição do novo texto. Ademais, trouxemos à tona a visão dos alunos referente à produção textual e retextualização, juntamente com a avaliação da metodologia empregada.

Durante essa atividade interativa, que envolveu a apresentação dos textos seguida de discussões coletivas sobre aspectos relevantes do gênero textual, como organização, estrutura de frases, escolha vocabular, coesão, coerência, conteúdo e argumentação, os alunos foram levados a refletir profundamente sobre o processo de construção de seus próprios textos. Essas interações contribuíram significativamente para o aprimoramento da compreensão e aplicação dos elementos estruturais e linguísticos na retextualização do artigo de opinião para o formato de *meme*.

Nesse contexto, foram selecionados resultados que evidenciaram essas percepções dos alunos e como elas se refletiram na retextualização do texto-base deles. Essa seleção englobou produções realizadas tanto individualmente quanto em duplas. Ademais, foram escolhidos textos que destacaram o papel crucial da correção no processo de retextualização, tendo como base os princípios teóricos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Matencio (2003).

Para essa fase, estabelecemos os critérios para a análise do nosso *corpus*, a fim de delimitarmos nossa amostra. Nosso primeiro critério de delimitação foi trabalhar com os textos de autores que tratavam de temas como *bullying* e problemas sociais contemporâneos. Posteriormente, utilizamos uma grade de correção<sup>8</sup> com itens que tratavam da organização do artigo de opinião, coesão e coerência, argumentação, linguagem e estilo; para o gênero *meme* buscamos tratar da relevância do tema, comunicação eficaz, adequação ao contexto.

---

<sup>8</sup> A grade se encontra nos apêndices da dissertação.

## 5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS

### 1ª ETAPA – Início da Sondagem

Data: 10 de abril de 2023

Atividade: Apresentação da proposta (2 horas/aula)

A intervenção iniciou-se no dia 10 de abril de 2023, no turno da tarde, com a participação de 27 (vinte e sete) alunos. Na primeira etapa, intitulada "Início da Sondagem", os estudantes foram apresentados à proposta de pesquisa. Foi aplicado um questionário sobre retextualização com o intuito de avaliar o nível de conhecimento prévio dos alunos nessa área. Durante essa fase, observamos que os estudantes não conheciam o vocábulo retextualização, nem tinham realizado uma atividade de retextualização anteriormente.

Além disso, ao aplicar um segundo questionário, ficou evidente que a exposição dos alunos à leitura estava limitada ao ambiente escolar, sendo ausente em seu contexto doméstico. Não havia disponibilidade de livros ou revistas para esses estudantes em casa. Essa constatação foi relevante, uma vez que ressaltou a importância de considerar o contexto de leitura dos alunos ao abordar a retextualização – o que sugeriu que a falta de acesso a materiais de leitura fora da escola pode ter influenciado significativamente o desenvolvimento de suas habilidades de retextualização.

### 2ª ETAPA - Produção inicial

Data: 17 de abril de 2023 a 10 de maio de 2023

Atividade: Produção inicial de artigo de opinião (4 horas-aula)

Atividades de leitura e interpretação de textos (8 horas-aula)

Na segunda etapa, denominada "Produção Inicial", os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma leitura e interpretação do artigo de opinião "*Bullying: brincadeiras que ferem.*" (texto na íntegra em anexo).

A partir dessa leitura, os alunos foram desafiados a produzir a primeira versão de um artigo de opinião, aplicando os conceitos e características discutidos em sala de aula, sobre a mesma temática.

Antes da primeira produção, em conformidade com os princípios metodológicos dos Itinerários Didáticos, foi realizada uma atividade que visou promover a reflexão metacognitiva por meio de questionamentos.

Nessa etapa, se deu o reconhecimento de sete estudantes que se encontravam em um nível de habilidades de leitura significativamente diferente dos demais, com muitas dificuldades de aprendizado e assimilação de conteúdo. Foi um desafio adaptar as atividades para atender a essa diversidade.

No ano de 2023, na escola onde a pesquisa foi aplicada, os docentes constataram que os estudantes de todas as séries do ensino fundamental apresentavam sérias limitações, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita. Dessa maneira, os professores enfrentaram o desafio de reiniciar o processo de aprendizagem com a implementação de ações de recomposição de conteúdo para superar as deficiências de aprendizagem decorrentes da ausência de aulas presenciais nas escolas. Nesse contexto, a BNCC (2018) e os currículos alinhados a ela se tornaram ferramentas valiosas para apoiar a aprendizagem, pois definem as habilidades essenciais e permitem que se estabeleçam prioridades de habilidades para cada ano.

Foi necessário adotar medidas, tais como: a identificação de necessidades individuais, permitindo adaptação de estratégias de ensino com a utilização de materiais pedagógicos diferenciados; jogos didáticos, ambientes diversificados; envolvimento de todos os professores da Área de Linguagens; incentivo à autonomia e autodidatismo, a fim de contribuir para a recomposição das aprendizagens bem como para minimizar esses impactos. Isto possibilitou que os estudantes retomassem o ritmo de aprendizado, recuperassem as habilidades e competências que não foram adequadamente desenvolvidas e avançassem em seus estudos de forma mais segura e confiante, encorajando-os a assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado.

Dessa forma, a aplicação da pesquisa seguiu-se, no entanto, paralelo a ela, também aconteciam as atividades de recomposição de aprendizagem, sem excluir os estudantes, para isso foram propostas atividades que estimulassem a compreensão de textos, como leitura compartilhada, discussões sobre o conteúdo e identificação de palavras-chave, formação de pares e exploração da oralidade como forma de participação.

Nessa etapa, começamos com atividades voltadas para a leitura e reflexão linguística. O objetivo principal dessas atividades não era apenas compreender o texto, mas também analisar de forma mais aprofundada os elementos de composição, estilo e temática do gênero artigo de opinião, bem como as estratégias discursivas utilizadas pelo articulista para defender sua tese.

Essa etapa incluiu a primeira intervenção didática, na qual foram sistematizadas informações sobre o artigo de opinião em geral, com destaque para o texto (Des)Conectar, de Rosely Sayão, atividade aplicada no dia 24 de abril de 2023.

Antes da leitura do texto, foram feitas algumas perguntas, a fim de investigar o que os alunos sabiam sobre o gênero, além de deixar claro o objetivo da leitura.

Inicialmente, foi indagado aos alunos sobre a definição que atribuíam ao termo "*meme*". Entre as respostas obtidas destacamos:

"é um desenho com letras brancas, mais ou menos assim e com uma frase".

"uma foto qualquer com humor".

"imagens com edições".

"algo engraçado"

As respostas indicaram que, inicialmente, eles não conseguiram associar *memes* a elementos textuais verbais, imagens em movimento, vídeos, entre outros.

Posteriormente, com o intuito de aprofundar o entendimento acerca do gênero, compreender os conceitos, definições e a origem do *meme* digital, eles assistiram a um vídeo no canal do *Youtube* "mimimídias", isso os ajudou a compreender melhor o que de fato é um *meme*. A partir daí eles foram questionados novamente sobre o conceito do que seria um *meme*, e surgiram respostas como "algo que viralizou".

No dia 26 de abril de 2023, foi apresentado e discutido com os alunos o texto "Cigarro eletrônico, logro à saúde pública", de Marco Antônio Bessa. Essa análise do contexto em que o texto foi escrito e a posição do autor em relação ao tema foram elementos essenciais a serem considerados.

O uso de evidências, dados, estatísticas, e argumentos lógicos que embasam a visão crítica sobre os cigarros eletrônicos foi fundamental para compreender a argumentação presente no texto. Assim como o uso de recursos linguísticos como o vocabulário específico, a seleção de termos técnicos, a estrutura de frases, o tom utilizado pelo autor (se é formal, informal, persuasivo, etc.), contribuíram para a persuasão e eficácia do argumento.

No dia 03 de maio de 2023, outro artigo de opinião intitulado :A luta contra o racismo é de toda a sociedade, de Stela Farias, essa atividade teve como objetivo conhecer e sistematizar a estrutura composicional do gênero artigo de opinião.

O artigo de opinião ofereceu uma análise crítica contundente sobre a situação do racismo no Brasil, destacando a necessidade de uma ação coletiva e uma reflexão profunda sobre o papel de cada indivíduo na promoção da igualdade racial.

A falta de familiaridade dos alunos com o gênero do artigo de opinião (expresso nas respostas sobre o que é um artigo de opinião) refletiu a ausência de exposição a esse gênero de texto fora do contexto escolar. Isso reforçou a importância de explorar textos diversos e contextualizados para ampliar as experiências linguísticas dos alunos.

No dia 10 de maio de 2023 foi realizada a versão inicial da retextualização do artigo de opinião para o *meme* e a maioria dos estudantes não conseguiu realizar a atividade proposta por não conseguirem identificar os argumentos presentes no artigo de opinião e /ou não entenderam aspectos como ironia presentes nos *memes*.

### 3ª ETAPA - Segunda intervenção didática

Data: 15 de maio e 05 de junho de 2023

Atividade: Avaliação de textos entre pares e estudo de casos adaptados da internet para discussão e escrita de argumentos sobre a saúde mental de jovens vítimas do bullying. (4 horas-aula)

Na sistematização dos Itinerários a avaliação de textos entre pares é um dos processos de revisão textual: momento em que cada aluno lê, analisa e comenta o texto de um colega de classe, com o intuito de colaborar para o avanço da produção textual, sempre com a mediação de uma ferramenta semiótica.

A prática de avaliação de textos entre pares pode ser relacionada ao conceito de retextualização de Marcuschi (2010) e de Dell'Isola (2007), pois esse processo envolveu a leitura, análise e comentários sobre os textos dos colegas visando contribuir para o aprimoramento da produção textual. Esse tipo de atividade promoveu a compreensão do texto-base e a reorganização dos elementos para a produção de um novo texto, representando um aspecto crucial do processo de retextualização.

No dia 05 de junho de 2023, foi apresentado e discutido o conceito de *bullying* no contexto escolar. Foi analisado, de forma mais aprofundada, como os argumentos coletados evidenciaram a relação entre o *bullying* e os problemas de saúde mental dos jovens.

A partir da discussão sobre o *bullying* realizada junto aos estudantes, os quais se identificaram com o tema, foi solicitada a primeira retextualização, sobre o impacto

negativo dessa prática. Essa retextualização permitiu que os estudantes processassem seus sentimentos e perspectivas de uma maneira criativa e significativa.

4ª ETAPA - Terceira intervenção didática

Data – 19 e 20 de julho 2023

Atividade: Leitura, discussão e produção textual (4 horas-aula)

Foi apresentado o artigo de opinião “Bullying e o olhar necessário aos sentimentos” (anexo 7), de Tatiana Santana. Em seguida, foram aplicadas as atividades de mediação metacognitiva que envolveram o aluno em uma reflexão contínua sobre o processo de produção textual em andamento, visando a autorregulação da escrita.

Segundo Colognesi e Lucchini (2017), essas mediações podem ocorrer por meio de questionamentos prévios à escrita, auxiliando os alunos na definição de objetivos e no planejamento do texto; bem como durante e após os momentos de escrita, promovendo a conscientização das estratégias de produção textual.

Para auxiliar os estudantes a superar as dificuldades encontradas, as reescritas foram conduzidas por intervenções didáticas alternadas, que abrangeram diferentes aspectos do gênero abordado, como enunciativos, textuais, discursivos e linguísticos.

No entanto, durante esse processo de reescrita, foi constatado que os estudantes não estão habituados a revisar seus textos. Muitos demonstraram desconforto diante dessa atividade e a maioria não conseguiu concluir essa etapa. Isso evidenciou uma lacuna na aprendizagem, o que também se reflete nas práticas de ensino: este fato revela as reais condições em que se encontrava esta turma, após afastamento de dois anos, por conta de pandemia causada pela COVID-19, e mais seis meses de ensino híbrido, quando voltaram as aulas presenciais, devido à reforma que acontecia na escola. O resultado de tudo isso é a formação de uma turma de 9º ano, com nível não adequado.

5ª etapa - Quarta intervenção didática

Data – 15 e 16//08/2023

Atividade - Produção de texto multimodal *meme* com releitura de pares: recuperando os sentidos mantidos pelo texto-base. (4 horas-aula)

As produções dos *memes* foram realizadas nos quatro sites anteriormente mencionados.

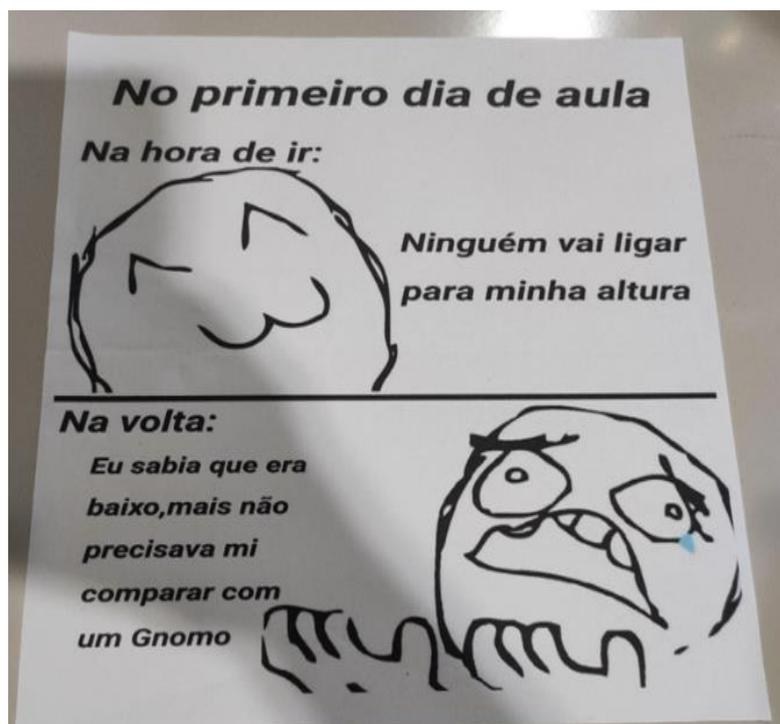
No caso específico da produção de *memes*, a utilização de sites foi uma alternativa viável por não se ter acesso a um laboratório ou a recursos mais avançados na escola. O acesso dos alunos à *internet* se deu em casa, para os que tinham celular; uns se juntaram em duplas ou em trios e utilizaram notebook de familiares e outros foram à *Lan house* da cidade e baixaram e imprimiram as imagens. Quem não teve como imprimir em casa, buscou também a papelaria da cidade, que dispõe desse serviço, para fazer a impressão do *meme*.

No entanto, essas ferramentas *on-line* não ofereceram a mesma flexibilidade criativa ou recursos disponíveis em um ambiente de laboratório. Além disso, a falta de um laboratório limitou a experiência prática dos alunos. As produções feitas à mão foram interessantes, mas também restritivas em termos de recursos visuais e técnicos disponíveis para a retextualização dos *memes*.

Observamos que os alunos enfrentaram dificuldades ao relacionar imagens com os temas abordados no artigo de opinião trabalhado. Ao analisar as produções, ficou evidente que poucos alunos prestaram atenção aos detalhes das personagens, suas expressões e ao que estava implícito em cada imagem. Embora eles tivessem sido interativos e discutido com profundidade os temas em cada etapa da pesquisa, as habilidades relacionadas à interpretação do *meme* e à sua produção ainda são insuficientes para dar conta de determinados efeitos de sentido, que necessariamente precisam ser produzidos nos *memes* que foram retextualizados.

Alguns estudantes afirmaram que a metodologia empregada promoveu a interação e a colaboração, fazendo com que a teoria fosse praticada. Por sua vez, outros observaram que os *memes* introduziram diversidade e interação na sala de aula, alterando a abordagem de ensino e aprendizado.

Houve um desafio para recordar aulas anteriores que foram lúdicas, interativas ou consideradas "divertidas". Seis deles mencionaram já ter participado de aulas desse tipo, que consideraram "interessantes". Ao estabelecerem uma relação com essas aulas, citaram atividades de Educação Física, jogos educativos. Isso demonstra que práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de *memes*, encorajam os alunos a desenvolverem hipóteses e questionamentos de forma autônoma. Adiante, algumas produções dos alunos serão apresentadas.

Imagem 2: *Meme*<sup>9</sup> elaborado pelo aluno 09

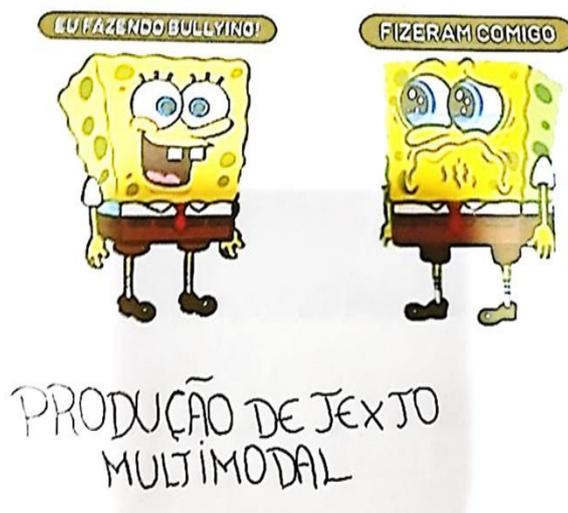
Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

Este *meme*, baseado no artigo de opinião “Bullying, brincadeiras que ferem”, anexo 3, foi produzido pelo aluno 09. Nele encontramos a dupla expressão do personagem. O que temos é uma espécie de preocupação com o primeiro dia de aula (ou seja, a ânsia está diretamente ligada ao contexto escolar) devido à provável baixa estatura da personagem. Nesse sentido, é possível concluir que diversos fatores podem ser considerados “motivos” para a prática de *bullying* e, certamente, entre os mais notáveis, está a configuração corporal da vítima (altura, peso, cabelo, etc.).

O fato que chega a ser quase engraçado no desfecho do *meme* é o uso da palavra (e do sentido) de “*gnomo*”, que são criaturas mitológicas conhecidas pela baixíssima estatura, o que, de certo modo, justifica a imagem que temos no segundo plano, quando a personagem aparece com os olhos lacrimejados por ter sido comparada a tal criatura.

<sup>9</sup> A imagem usada na produção desse *Meme* é a da personagem conhecida por Rage comic. Está disponível no domínio público do google.

Imagem 3: *Meme*<sup>10</sup> elaborado pelo aluno 10



Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

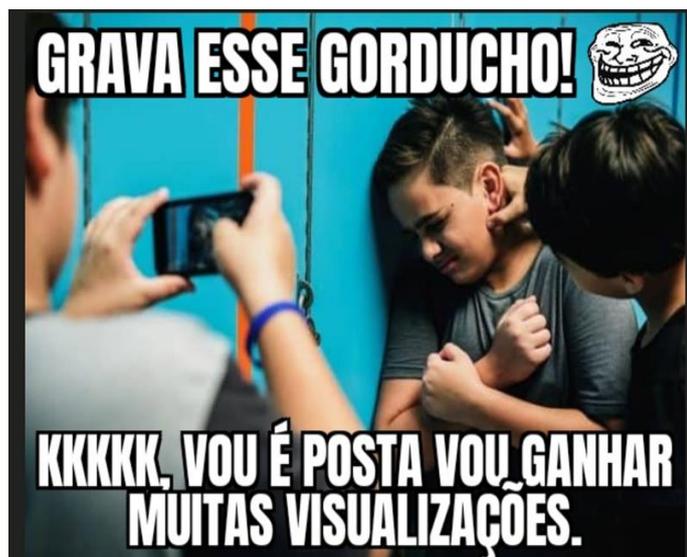
Também baseado no artigo de opinião “Bullying, brincadeiras que ferem”, anexo 3, este *meme* foi produzido pelo aluno 10, utilizando-se do famoso personagem infantil Bob Esponja. A proposta é interessante porque nos aponta para um duplo sentido veiculado a partir das expressões faciais da personagem e também das legendas que as acompanham.

O que está em jogo (diferentemente do que vimos no primeiro *meme* analisado, no qual a expressão facial modificada está ligada à possível denúncia por parte da vítima), nesse *meme*, a tristeza/desespero visto a partir do Bob Esponja tem a ver com a mudança de papéis na prática do *bullying*.

No primeiro plano, acompanhada da legenda “Eu fazendo bullying” vemos a personagem feliz devido ao fato de ser ele o praticante da violência, ou seja, a mudança na expressão (que vai de felicidade à tristeza) deve-se ao fato de existir uma troca de lugares, na qual o Bob Esponja (a personificação do praticante do *bullying*) vai de violentador a violentado, de algoz à vítima. Assim, compreendemos que, no entendimento da aluna, só se tem plena consciência do que é esse tipo de violência, quando se sofre na pele a opressão.

<sup>10</sup> A imagem usada para a produção do *Meme* está disponível no site - <https://www.google.com/search?q=imagens+de+bob+esponja&tbn=isch&ved=2ahUKEwjNnOXc9KC>

Imagem 4: *Meme*<sup>11</sup> elaborado pelo aluno 20



Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

Este *meme*, elaborado pelo aluno 20, foi inspirado também pelo artigo de opinião “Bullying, brincadeiras que ferem”, anexo 3. Vemos novamente exposta a crítica ao *bullying* ligado à corporeidade da vítima. Essa afirmação pode ser confirmada através do uso do termo pejorativo “gorducho”, utilizado claramente para violentar o personagem visual do *meme*, que está sendo impressado na parede por vários outros meninos (violentadores).

O que mais nos chama atenção, no entanto, é o fato de que esses meninos que estão em posição de praticantes da violência tentam veicular essa gravação nas redes sociais, ou seja, esse material confeccionado pelos agressores teria uma grande proporção à medida em que fosse exposto na internet, espaço virtual no qual quase não há regras de respeito e convivência, o que pode acarretar consequências seríssimas.

As imagens apresentadas estabeleceram relação com o texto-base, uma vez que o tema *bullying* parte de uma agressão e a vítima geralmente se isola, outra possibilidade é o fato de a vítima sofrer cyberbullying e ter muitas viralizações, o que demonstra uma exploração do estado emocional das vítimas. Apresentaram-se *memes* com erro ortográfico, porém a correção do erro foi tratada como um componente essencial do processo de aprendizagem.

<sup>11</sup> A imagem usada na produção do *Meme* está disponível no site <https://stock.adobe.com/br/search?k=bullying>

Ao examinarmos os *memes* em questão, é pertinente começarmos com a citação de Conforto e Vieira (2015, p. 45), a qual postulam que, para levar a efeito a análise multimodal, é necessário que tratemos dos modos semióticos, que descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes. Sob essa ótica, é importante ressaltarmos os componentes visuais, como a presença de imagens em movimento presentes nos *memes* apresentados em sala de aula pela professora-pesquisadora.

#### 6ª ETAPA - Uso de Textos multimodais

Data:13/09/2023

Atividade: - recursos persuasivos e a combinação de elementos característicos do gênero *meme*, e análise de *memes* brasileiros famosos com as personagens "Bode gaiato", "Chapolin sincero" e "Inês Brasil", entre outros. (2 horas-aula)

A análise de *memes*, especialmente no que diz respeito à identificação de ironia, sarcasmo e criticidade, representou um desafio significativo para os alunos. Durante a aula realizada em 13/09/2023, foi observado que alguns estudantes não estavam familiarizados com *memes* específicos, como os relacionados ao "Bode Gaiato" e "Chapolin Sincero", devido à sua veiculação em páginas do Facebook, plataformas que nem todos os alunos acessam regularmente. Isso evidenciou a amplitude e diversidade da cultura digital, mostrando que nem todos os alunos são expostos aos mesmos conteúdos *on-line*.

A velocidade com que novos *memes* são criados e difundidos também foi destacada como um desafio. Para muitos alunos, acompanhar todas as tendências e atualizações pode ser difícil, levando a lacunas no conhecimento cultural digital.

A importância de relacionar a imagem ao texto, mesmo em *memes* menos conhecidos, foi ressaltada como uma habilidade crucial para o desenvolvimento da interpretação textual dos alunos. Essa conexão entre elementos visuais e escritos é fundamental para compreender o significado subjacente aos *memes*, especialmente quando se trata da análise de recursos persuasivos e combinação de elementos característicos do gênero *meme*.

Os alunos se familiarizaram com *memes* como "Luva de Pedreiro" e "Inês Brasil", o que facilitou a análise dos recursos persuasivos e elementos típicos desses *memes* após a exibição de slides. Essa atividade permitiu que os alunos

desenvolvessem habilidades de identificação de elementos persuasivos nos *memes*, estimulando a compreensão dos recursos usados para transmitir mensagens, críticas ou humor.

Marcuschi (2010) aborda a retextualização como um processo que envolve a adaptação de textos em diferentes gêneros e modalidades. Neste caso, os *memes* representam uma retextualização do conteúdo original, adaptando-o para um formato mais visual e condensado.

A importância de relacionar a imagem ao texto nos *memes* menos conhecidos destaca a relevância da contextualização para compreender e interpretar textos multimodais. Isso se alinha ao conceito de retextualização de Marcuschi, em que a compreensão e interpretação de um texto envolvem a habilidade de recontextualizar e reinterpretar informações para diferentes formatos e contextos.

Ao analisar os elementos persuasivos e as características do gênero *meme*, os alunos foram engajados em uma atividade que envolveu a desconstrução e compreensão dos aspectos comunicativos desses textos. Isso se relacionou com a ideia de retextualização de Marcuschi (2010), pois os alunos estão examinando e compreendendo como os *memes* recontextualizam e recriam ideias para transmitir mensagens de maneira persuasiva.

#### 7ª ETAPA

Data: 18/09, 19/09 e 20/09

Atividade - A visão macroestrutural e progressão temática: produção final e retextualização do gênero textual artigo de opinião para o *meme* (6 horas-aula)

Para a aplicação da 7ª etapa foram necessárias várias aulas para o desenvolvimento das atividades propostas. Durante o processo de transformação dos artigos de opinião em *memes*, os alunos revisitavam os textos originais “Violência contra escolas, questão que requer ações articuladas”, de Flávio Arns (anexo 8), e “Preconceito Racial no Brasil”, de Paulo Ferreira (anexo 9) e participavam de atividades reflexivas para extrair inferências relevantes para suas criações

Segundo Dell’Isola (2007), para realizar essa retextualização ou "mudança de uma forma para outra", é essencial compreender o conteúdo e os efeitos produzidos por esse discurso. Isso evidenciou que a utilização desse método foi uma estratégia eficaz para ampliar a visão dos alunos além do texto, promovendo o desenvolvimento

de habilidades inferenciais. Tal abordagem fortaleceu a capacidade crítica por meio de um processo criativo.

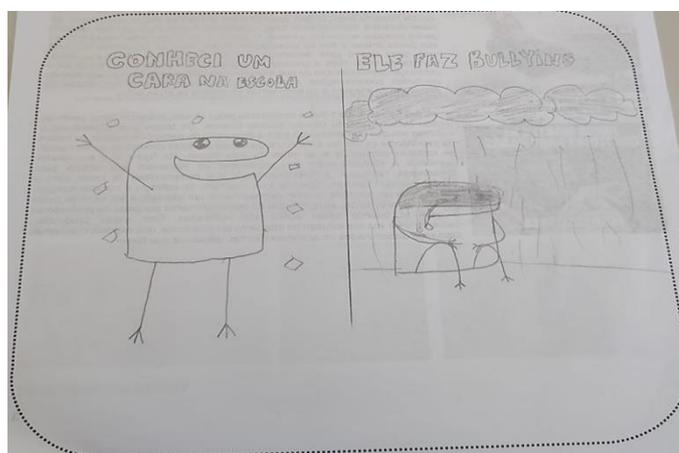
A perspectiva da retextualização, conforme Dell'Isola, abrange a recriação e adaptação de textos em diferentes contextos, considerando aspectos como visão macroestrutural e progressão temática. Os alunos foram incentivados a analisar e produzir textos observando a estrutura global dos gêneros textuais/discursivos (artigo de opinião e *meme*). Eles aprenderam sobre introdução, desenvolvimento e conclusão em um texto argumentativo, identificando como essas partes se relacionam para construir um argumento coeso na retextualização para o formato *meme*.

No que diz respeito à progressão temática no artigo de opinião, os alunos criaram parágrafos bem estruturados, nos quais cada um introduziu e desenvolveu um aspecto específico do tema, mantendo a coerência e a continuidade do raciocínio.

Nessa etapa, os estudantes precisaram realizar a retextualização dos artigos de opinião “Violência contra escolas, questão que requer ações articuladas” (anexo 8), de Flávio Arns, e “Preconceito racial no Brasil” (anexo 9), de Paulo Ferreira, para o gênero textual discursivo *meme*. Durante o processo, consideraram não apenas o conteúdo, mas também a estrutura geral do texto, mantendo uma progressão lógica de ideias ao longo da transformação.

Os *memes* foram produzidos pelos estudantes que acompanharam e participaram ativamente de todas as fases do processo, desde o início da atividade até sua conclusão. No entanto, ficou evidente que nem todos os textos retextualizados podem ser considerados *memes*. Vejamos os casos:

**Imagem 5: Meme elaborado pelo aluno 08**



Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

O *meme* produzido manualmente pelo aluno 8 é um exemplo clássico de *meme* em fundo duplo, em que cada um dos fundos aponta para um significado, de modo que o segundo é sempre o oposto do primeiro.

Nesse texto em específico, temos a legenda como complemento de cada fundo, de forma que no início a legenda “conheci um cara na escola” e a expressão de felicidade do personagem nos sugere sua satisfação, de modo que essa expectativa é quebrada no segundo plano, no qual a personagem aparece chorando e o clima que antes era feliz mostra-se mórbido (inclusive com nuvens escuras e muita chuva) e a legenda “Ele faz *bullying*” sugere que essa tristeza deve-se ao fato de esse “cara” que foi conhecido na escola é, na verdade, um praticante de violência.

É interessante pensarmos que o motivo da infelicidade da personagem não tem a ver com o fato de ela ter sofrido *bullying*, mas com a decepção por constatar que o seu possível amigo/namorado é um praticante de *bullying*. Nessa perspectiva, esse *meme* está sendo construído a partir dos jogos de esperança e decepção, felicidade e tristeza.

**Imagem 6: Meme elaborado pelo aluno 11**



Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

O *meme* em evidência, produção do aluno 11, aponta para uma crítica às instituições de segurança (através do termo “policiais”), de forma que a imagem (um rosto olhando fixamente para uma possível câmera de segurança) é uma reflexão sobre o tratamento dado por muitos policiais aos negros, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

O *meme* não é exatamente engraçado, pelo contrário, é bastante contundente na sua intenção de criticar o preconceito racial institucionalizado, que transforma negros em alvos antes mesmo de qualquer tipo de pergunta, de forma que não é difícil encontrar relatos de negros abordados ou até mesmo mortos em ações policiais sem que houvesse sequer um tratamento humanizado.

**Imagem 7: *Meme*<sup>12</sup> elaborado pelo aluno 12**



Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

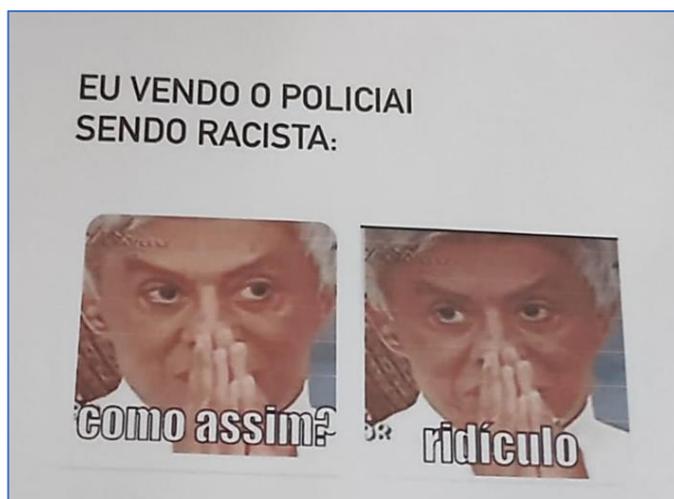
O *meme* acima, produzido pelo aluno 12, apresenta uma crítica à prática comum nas escolas na contemporaneidade: o uso excessivo do celular em um momento que outrora era utilizado para brincadeiras e socialização. O que se percebe, na verdade, é uma intenção de chamar a atenção para a inconsciência que existe por trás do uso do celular na escola - o que deduzimos que seja um reflexo daquilo que acontece em outros espaços, inclusive em casa.

O espaço cronológico do intervalo e o espaço físico da escola são ideais para atividade de socialização. Quando os alunos se prendem apenas aos seus aparelhos celulares, acabam colocando em xeque as suas próprias capacidades de conviverem em sociedade, já que a escola é uma das responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade socializadora dos sujeitos.

---

<sup>12</sup> A imagem usada para compor o *Meme* está disponível no site: <https://pt.dreamstime.com/telefone-celular-e-c%C3%ADrculo-com-mensagens-de-texto-para-amigos-estudantes-na-web-aplicativos-m%C3%ADdia-social-ou-internet-no-parque-image278510437>

Imagem 8: *Meme*<sup>13</sup> elaborado pelo aluno 15



Fonte: Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

O *meme* elaborado pelo aluno 15 vai ao encontro daquele elaborado pelo aluno 10: uma crítica às instituições de segurança pública e às violências perpetradas contra a comunidade negra.

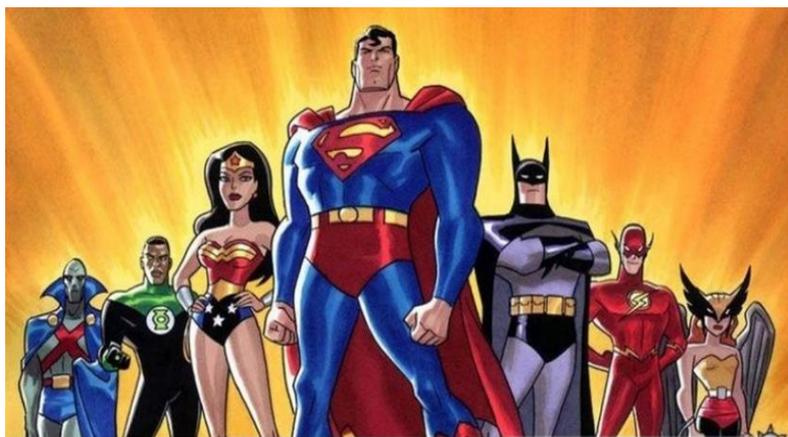
Este *meme*, contudo, é bem mais sugestivo: primeiro porque existe uma confecção mais bem-elaborada do ponto de vista da multimodalidade, pois é um texto que utiliza a linguagem verbal e o visual de maneira mais profícua. Para além disso, o *meme* se vale de uma figura bastante conhecida no contexto dos *memes* brasileiros: o apresentador e deputado federal, falecido em 2009, Clodovil Hernandes.

A expressão facial do personagem certamente aponta para uma realidade na qual ele (como o leitor do *meme*) são testemunhas da violência policial (racismo, nesse caso) e os termos “como assim?” e “ridículo” indicam indagação e indignação, concomitantemente. É válido destacar o emprego de letras maiúsculas para intensificar a indignação, evidenciando que, mesmo em abordagens pedagógicas que incluam gêneros digitais nos quais há uma flexibilidade gramatical proporcionada pela internet, é viável explorar recursos linguísticos e efeitos de sentido desejados.

Assim, esse *meme* é um exemplo claro do fator criticidade dos nossos alunos e também da sua consciência em relação ao preconceito racial velado e institucionalizado, de modo que a polícia é, certamente, uma das corporações governamentais sobre as quais recai o maior teor negativo.

<sup>13</sup> A imagem utilizada na produção do *Meme* foi printada do site - <https://www.pinterest.com/pin/607000856025936101/>

Imagem 9: *Meme* elaborado pelo aluno 20



***Equipes escolares prontas para combaterem  
o mal: violência e falta de paz***

Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

Neste *meme*, temos a clássica imagem de abertura do desenho animado “Liga da Justiça”, muito comum na TV aberta no Brasil nos anos 2000. Aqui, na produção do aluno 20, nos interessa também a legenda “Equipes escolares prontas para combaterem o mal: violência e falta de paz”. Existe, do ponto de vista ortográfico, uma incongruência, mas a mensagem pode ser facilmente entendida, já que a Liga da Justiça é uma instituição de justiceiros fictícia e se ligaria às equipes escolares, ou seja, a comunidade escolar seria tão benéfica quanto os personagens animados na hora de combater a violência.

Quão mais interessante seria se ao invés de combater “violência e falta de paz” essas equipes escolares, tal qual a Liga da Justiça, combatessem o *bullying*, tema que serviu de base para a retextualização. Nessa perspectiva, compreendemos que nem sempre os alunos conseguem assimilar as ideias centrais da proposta de retextualização, o que acaba facultando a produção de *memes* sensatos, mas nem sempre ligados à proposta da aula.

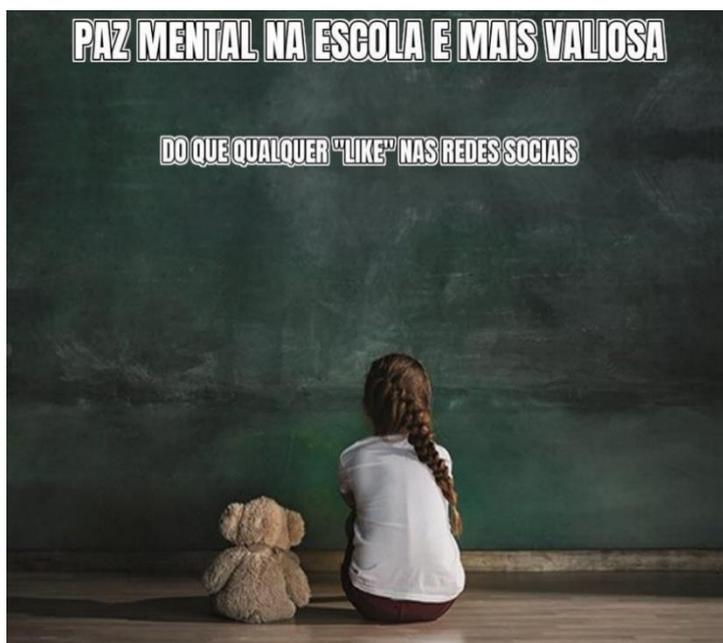
Imagem 10: *Meme* elaborado pelo aluno 22

Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

Imagem 11: *Meme* elaborado pelo aluno 23

Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

Imagem 12: *Meme* elaborado pelo aluno 25



Fonte: arquivo digital da pesquisadora (2023)

Os textos<sup>14</sup> elaborados pelos alunos 22, 23 e 25 nos indicam que a proposta de retextualizar artigos de opinião para *memes* nem sempre é alcançada pelos alunos envolvidos no processo. Nestes textos, é possível compreender a mensagem, observar os fatores textuais e visuais, mas são quase (senão completamente) desprovidos de humor ou criticidade, estando muito mais próximos de tirinhas do que de *memes* de fato.

Ao examinarmos a produção do *meme* como um gênero textual/discursivo, percebemos a necessidade de que o receptor possua conhecimento prévio sobre o tema para compreendê-lo adequadamente, pois a ausência desse conhecimento pode limitar o acesso aos significados culturais propostos. Nesse sentido, conforme Koch e Elias (2009, p. 21) afirmam, “[...] considerar o leitor e seus conhecimentos, e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. Com base nas ideias das autoras, entendemos que os *memes*, como gêneros textuais/discursivos de natureza multimodal, demandam a compreensão das circunstâncias de produção e de uso.

<sup>14</sup> As imagens utilizadas na produção dos referidos textos fazem parte do domínio público disponibilizadas pelo google.

Nessa perspectiva, é necessário estarmos atentos às dificuldades que surgem no processo do desenvolvimento de propostas de retextualização e reescrita de textos, pois nem sempre os alunos conseguem fazer as ligações necessárias (seja entre tipos textuais, gêneros, conteúdos, propostas, enfim). Nestes casos, observamos que apesar da presença da imagem, faltou a essência de sarcasmo, ironia ou crítica. Além disso, os argumentos presentes no artigo de opinião não foram transpostos de forma clara ou direta para os *memes* criados.

8ª ETAPA - Versão final do texto

Data – 02 e 03 de outubro de 2023

Atividade - Difusão, intercâmbio e socialização da versão final dos textos (4 horas-aula)

Durante a pesquisa, ficou evidente a importância do aprofundamento do artigo de opinião. No entanto, as limitações de alguns alunos em relação à leitura e escrita revelaram lacunas no processo de alfabetização. Isso exigiu um esforço adicional para preencher essas lacunas, o que se reverberou em dificuldades de retextualizar o artigo para o formato de *meme*.

Essa dificuldade em realizar a retextualização demonstra reflexos da pandemia, que impactou significativamente o processo educacional, bem como ressalta a falta de exploração do processo de reescrita no ensino de produção textual – o que ainda é uma prática pouco utilizada de forma sistematizada, como já explicamos.

Na oitava etapa, observamos que os textos de alguns alunos apresentaram evolução desde a versão inicial até a versão final. Isso foi notável, principalmente, em aspectos como mudanças na estrutura, organização, progressão temática, escolhas lexicais e estilísticas. No entanto, essas melhorias não se refletiram de maneira tão evidente na retextualização do conteúdo para o formato de *meme*, evidenciando a complexidade desse processo de transposição textual.

A socialização do texto influenciou a sua retextualização. A interação com colegas e outros envolvidos no processo de pesquisa impactaram nas decisões de retextualização, gerando novas perspectivas e contribuições para a versão final do texto.

Os alunos exibiram os *memes* criados à comunidade escolar e explicaram brevemente cada um deles. Isso proporcionou uma oportunidade adicional para refletir sobre os temas abordados nos artigos de opinião, permitindo que os alunos vissem

as situações que os cercam sob uma perspectiva crítica revelada pelos gêneros textuais/discursivos estudados.

Além disso, um portfólio foi elaborado e exposto na biblioteca. Esse portfólio continha o itinerário didático, os *memes* impressos, uma foto da turma e uma breve biografia dos autores. O objetivo foi garantir que toda a comunidade escolar tivesse acesso às produções dos alunos e aos artigos de opinião trabalhados durante a pesquisa.

Ao refletir sobre a fase de difusão, intercâmbio e socialização dos textos finais à luz das teorias abordadas pelo PROFLETRAS, como a teoria da retextualização, percebi a relevância desse programa para minha prática como professora. Analisar essa etapa me proporcionou uma compreensão mais profunda de como o processo de produção textual dos alunos evoluiu e foi influenciado ao longo da aplicação das metodologias e conceitos aprendidos no PROFLETRAS.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com gêneros textuais/discursivos na escola é desafiador, complexo e ao mesmo instigante, principalmente no contexto escolar atual, no qual acompanhamos alunos com diversas problemáticas, necessitados de recomposição de aprendizagem - reflexo do não desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita relacionados à faixa etária, problema que foi acentuado durante a o ensino remoto emergencial.

Ao executar a pesquisa intitulada “O desenvolvimento da escrita através da retextualização do artigo de opinião para o *meme* no 9º ano do ensino fundamental” nos adentramos num caminho de muitas descobertas, obstáculos e desafios, inserindo-nos em diversas situações de aprendizagens e ressignificação da própria prática docente ao mesmo tempo em que se propunha para os alunos participantes da pesquisa práticas significativas de produção de texto, buscando-se desenvolver estratégias e novas formas de trabalho com o texto escrito.

Nada disso seria possível se não tivéssemos a assistência e a orientação do programa PROFLETRAS, que desempenhou um papel fundamental ao nos fornecer ferramentas teóricas e práticas que enriqueceram nossa compreensão sobre o desenvolvimento da produção textual. Através da análise crítica e reflexiva dessa fase de difusão e socialização dos textos, pudemos identificar como os conceitos aprendidos no referido mestrado profissional se aplicaram de forma concreta na prática pedagógica.

Desse modo, a fim de contribuir para com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliassem os alunos a adquirirem conhecimentos que favorecessem e estimulassem a prática da retextualização, utilizamos estratégias vinculadas ao gênero artigo de opinião e ao gênero digital *meme*, direcionando o olhar dos alunos para determinadas informações que precisam ser retomadas e ressignificadas, induzindo-os a perceber esses textos de modo mais crítico e a refletir sobre as próprias existências. Por esse motivo, atividades de retextualização foram importantes para o processo de desenvolvimento da leitura crítica, enquanto objeto de ensino.

Decerto, um dos aspectos mais relevantes para mim, como professora-pesquisadora, foi a percepção do desenvolvimento dos alunos durante todo o processo. Em princípio, o maior desafio foi fazê-los ultrapassar o nível de

aprendizagem que a turma escolhida apresenta – leitura baseada na codificação de palavras. O contexto de ensino emergencial evidenciou as marcas negativas, especialmente nesses estudantes que deixaram de cursar presencialmente os 6º e 7º anos.

O principal motivo para realizarmos esse estudo se refere ao fato de ser uma experiência concreta dentro de uma situação comunicativa. Ao invés de estudarem os gêneros textuais/discursivos a partir do ensino baseado em listagens de textos-modelo, regras e características, os estudantes puderam compreender as diferenças e as especificidades entre/de um gênero e outro no contexto de produção, atendendo às condições do produtor do texto, seus objetivos, a imagem do interlocutor, as escolhas linguísticas mais adequadas à situação, assim como ter a oportunidade de analisar os fatores ambientais/sociais/históricos de forma concreta.

Outro fator existente foi a ideia da atividade de retextualização inferir um texto-base, que instigou o aluno a ativar o seu conhecimento prévio acerca do assunto de que fosse tratar. E o terceiro ponto a considerar é que viabilizamos, por meio das atividades de retextualização, a prática educativa da diferenciação (já que cada aluno provavelmente teria mais possibilidades e habilidades para textos de um certo gênero que de outro dentro de uma realidade flexível, havendo diferentes maneiras deste se apresentar, a depender do gênero no qual é veiculado, além de permitir o reconhecimento e a produção de diferentes gêneros textuais-discursivos e seus usos nas diversas práticas sociais).

Durante o processo, foi enfatizada a importância da compreensão do texto-base e dos efeitos de sentido gerados pelo texto original para a produção de um novo texto coerente e significativo. Isto posto, ampliou meu olhar em relação ao trabalho com os gêneros textuais, em especial com o gênero discursivo artigo de opinião, e reforçou em mim a ideia de que a escola é um dos principais lugares em que o aluno tem acesso a esses textos. É imprescindível que o professor – no papel de mediador – busque práticas de letramento contextualizadas, de acordo com os interesses, curiosidades e necessidades dos alunos, no intuito de despertar o prazer e o gosto pela leitura e escrita.

Conforme Dell'Isolla (2007), as atividades que abrangem a retextualização contribuem para o desenvolvimento de vários mecanismos relacionados ao contexto de criação e compreensão de um texto. É notável a importância de perceber o que foi

expresso ou escrito, possibilitando a reescrita de um novo texto com base no texto original-fonte.

Assim, o desenvolvimento das etapas do itinerário didático, com base nessa abordagem pedagógica, revelou-se eficaz, permitindo a abordagem crítica de todos os processos integrados no projeto educacional, estimulando discussões profundas sobre os temas, mas também nos gêneros explorados. Além disso, os alunos tiveram oportunidades múltiplas e diversificadas de refletir sobre o texto, por meio de diferentes abordagens e dinâmicas, como leituras, debates, análises de textos verbais e não verbais, interpretações e produções textuais.

As etapas detalhadas indicaram uma abordagem metodológica robusta para auxiliar os estudantes na compreensão e na prática dos gêneros textuais/discursivos, bem como na adaptação de conteúdo para diferentes formatos. A análise das interações entre os participantes revelou a relevância do diálogo e da discussão coletiva na compreensão e produção textual. A interatividade permitiu aos alunos refletirem sobre a construção de seus próprios textos, evidenciando a importância de atividades interativas no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Identificar a diversidade de habilidades e conhecimentos prévios dos alunos foi crucial. A falta de acesso a materiais de leitura fora do ambiente escolar influenciou significativamente as habilidades de retextualização. Considerar o contexto de aprendizagem dos alunos foi essencial para adaptar as atividades educacionais.

Um aspecto relevante considerado foi a ausência de aulas presenciais durante a reforma da escola no ano de 2022, o que impactou a aprendizagem dos alunos, exigindo a implementação de ações de recomposição de aprendizagem nesta turma de 9º ano. Neste sentido, no processo de elaboração de uma proposta relacionada à recomposição, A BNCC (2018) e os currículos foram ferramentas importantes para identificar habilidades essenciais e estabelecer prioridades de ensino, adaptando estratégias para atender às necessidades individuais dos alunos.

A retextualização de artigos de opinião para o formato de *memes* exigiu uma compreensão profunda não apenas do conteúdo, mas também da estrutura e dos recursos persuasivos dos gêneros textuais/discursivos. Os alunos foram desafiados a adaptar ideias complexas em um formato mais visual e condensado, mantendo a coerência e a progressão temática, o que poucos alcançaram por terem dificuldades em perceber a intencionalidade do discurso e mobilizar conhecimentos históricos e sociais.

Diante disso, entendemos que a transposição de um gênero para outro (retextualização) mostrou ter uma influência positiva nas habilidades de leitura, escrita e interpretação dos alunos. O contato com vários textos durante as etapas do itinerário didático foi destacado como um fator contribuinte para esse desenvolvimento. O modelo de Itinerário didático elaborado foi aplicado de maneira consistente, numa abordagem sistemática e organizada, havendo uma contribuição efetiva para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

A pesquisa alcançou sucesso em diversos aspectos, mas também enfrentou alguns desafios específicos nas operações de retextualização para o *meme*. Desse modo, ela foi capaz de problematizar e explorar de maneira relevante as questões sociais e históricas relacionadas ao *bullying* e outros temas contemporâneos. As experiências sociais dos estudantes também foram devidamente consideradas nas análises textuais e argumentativas.

Alguns estudantes enfrentaram desafios ao realizar as operações de retextualização para o *meme*. A dificuldade em compreender os argumentos presentes no artigo de opinião e transformá-los de maneira crítica no *meme* indicou a necessidade de estratégias específicas para promover uma compreensão mais profunda e reflexiva. Nesse sentido, oferecemos suporte adicional aos estudantes na compreensão dos argumentos do artigo de opinião. Isso envolveu sessões de revisão, discussões em grupo e atividades que ajudaram a esclarecer conceitos-chave. No entanto, o nível de compreensão da turma necessitava de uma abordagem mais crítica e reflexiva durante a retextualização. Isso foi feito por meio de orientações específicas, exemplos práticos e discussões em sala de aula.

Neste contexto, entendemos que a falta de um laboratório de informática na escola teve um impacto negativo na atividade de retextualização do artigo de opinião para o formato de *meme*. A ausência desse recurso impossibilitou a orientação adequada durante o processo de retextualização, já que essa atividade precisou ser realizada em casa, dificultando o sucesso do exercício.

Por este motivo, foram ainda ajustadas as estratégias pedagógicas utilizadas na fase de retextualização, levando em consideração as dificuldades identificadas pelos estudantes, mas, mesmo assim, entendemos que as lacunas enfrentadas por esses alunos no contexto emergencial de ensino e a dificuldade de reescrita foram decisivas para as limitações do estudo.

Diante desses resultados, atingimos parcialmente os objetivos da pesquisa, uma vez que não conseguimos desenvolver uma competência comunicativa, tendo em vista que parte da turma não realizou o processo de retextualização considerando os aspectos que caracterizam e constituem o gênero textual-discursivo *meme*.

No entanto, é importante destacar que a pesquisa conseguiu alcançar outro objetivo, não contemplado em nossa proposta: o preenchimento das lacunas no entendimento da estrutura do artigo de opinião, um gênero estudado no 8º ano durante o quarto bimestre. No ano anterior, esse objetivo não foi plenamente alcançado. Além disso, a pesquisa teve um impacto positivo ao incentivar todos os alunos do 9º ano a concluir o ensino fundamental com habilidades de leitura e escrita mais consolidadas.

Ademais, as atividades de retextualização, envolvendo artigos de opinião e *memes*, proporcionaram nos alunos, não só uma experiência de contato positiva na sua formação enquanto escritores, como também ampliou a capacidade de percepção a respeito da realidade que os cerca, possibilitando-lhes que refletissem sobre os problemas da vida, levando-os a atribuir sentido àquilo que leem e escrevem.

Isto significa que a nossa proposta desenvolvida neste projeto favoreceu a ressignificação da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a pesquisa buscou contribuir para o desenvolvimento da escrita, da argumentação crítica e para a formação de cidadãos questionadores e reflexivos. Embora os alunos apresentassem níveis diferenciados de proficiência da escrita, houve progressos no processo de aprendizagem.

Mediante este contexto, entendemos que as etapas do itinerário didático desempenharam um papel crucial na recomposição da aprendizagem. Mesmo diante das dificuldades com a falta do laboratório de informática, a pesquisa e o processo de estudo contribuíram para preencher lacunas de compreensão sobre a estrutura do artigo de opinião, garantindo um avanço significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos participantes da pesquisa.

Por esse motivo, o trabalho com o artigo de opinião proporcionou aos estudantes do 9º ano uma oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos, aprimorar sua capacidade argumentativa e formar opiniões. Além disso, ao analisar criticamente esse gênero de texto, os alunos foram estimulados a desenvolver um pensamento reflexivo e a se posicionar de forma mais consciente nas relações sociais.

O produto da nossa pesquisa evidenciou a retextualização dos *memes* como textos de grande potencial para aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Neste

sentido, destacamos a intertextualidade (Koch; Elias, 2018) e a multimodalidade (Dionísio, 2011) como elementos essenciais na construção de significado nos memes. Esta análise foi contextualizada com as diretrizes do atual currículo brasileiro, a BNCC (2018), que, ao incluir a Cultura Digital como uma das competências gerais da aprendizagem, valida a importância desse exercício.

Portanto, este estudo buscou elucidar a complexidade dos *memes*, muitas vezes subestimados por seu tom humorístico. Além de contribuir para uma discussão metodológica mais ampla sobre o assunto e destacar sua relevância, promovemos uma mudança de perspectiva docente, ao incentivar professores de Língua Portuguesa a reconhecer os *memes* como ferramentas capazes de desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos.

Diante do exposto, mostra-se cada vez mais necessário que nós, professores de Língua Portuguesa, busquemos caminhos que proporcionem aos alunos uma aprendizagem mais autêntica, engajadora e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Finalizamos esta pesquisa, deixando aos leitores e pesquisadores nossa contribuição no que se refere ao ensino e à aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos artigo de opinião e *meme*, refletindo-se sobre as intervenções didáticas, os contextos de produção de leitura e de texto e a necessidade do trabalho com a prática da retextualização. Nesse sentido, destacamos a importância de realização de mais pesquisas que adotem abordagem educacional multidisciplinar, interativa e adaptativa para se desenvolver junto ao alunado habilidades linguísticas de produção textual, especialmente quando se trata da retextualização de conteúdo para diferentes gêneros, como os *memes*.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão de Marina Appenzeller. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Escrevendo o futuro**. Dezembro, nº 36, 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/106/itinerarios-didaticos-um-novo-caminho-para-sequenciar-atividades-de-leitura-e-producao-a-partir-de-generos-textuais>. Acesso em: 15 set. 2023.

BESSA, Marco Antonio. **Cigarro eletrônico, logro à saúde pública**. Portal Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.crmpr.org.br/Cigarro-eletronico-logro-a-saude-publica-13-57548.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRAGA, Junia; SILVA, Marcia Aparecida. Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presença social, cognitiva e instrucional em interações via WhatsApp. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles. WINDLE, Joel Austin. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.163-190.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade** – Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 13185/15 de 6 de novembro de 2015**, Presidência da República. Jusbrasil. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola.

**BULLYING**: BRINCADEIRAS QUE FEREM. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista\\_educarede.especiais&id\\_especial=361](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=361). Acesso em: 06 mai. 2023

**BULLYING**. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2023/03/atividade-sobre-o-bullying-com-texto-e-gabarito.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2015.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia”, *In*: NAVARRO, M. **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior**. La Paz: Plural, 2017, pp. 49-64. Disponível em <http://hdl.handle.net/2078.1/187175>. Acesso em: 22 set. 2022.

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: da discussão disciplinar para a pedagógica. **Latin American Journal of Computing**, v. II, p. 43-54, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3788/educacao-adistanci>

asvoltasqueaterradaA?fbclid=IwAR0Q9h76vRfDjeF128SliNvJQc43H\_XeOQptJ25FcAxBV\_h9atWc YMjQ. Acesso em: 22 set. 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. Parábola, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução de Geraldo H. M. Florsheim. São Paulo: Ed. USP, 1979.

DAWKINS, Richard. **O gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Lucerna, 2007.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Angela Paiva Dionisio [org.], Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 52, out./dez., 2020, pp. 250-274. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FARIAS, Stela. **A luta contra o racismo é de toda a sociedade**. Brasil de Fato. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2022/08/05/artigo-a-luta-contra-o-racismo-e-de-toda-a-sociedade>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FERREIRA, Paulo. **Preconceito racial no Brasil**. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2020/2020novas/PRECONCEITO\\_RACIAL\\_NO\\_BRASIL.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2020/2020novas/PRECONCEITO_RACIAL_NO_BRASIL.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

GARCIA, Amanda; SALES, Bruna. **Os impactos do Bullying**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/impacto-do-bullying-e-grande-tanto-para-vitima-quanto-para-o-autor-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

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

GERALDI, João Wanderley. O mundo não nos é dado, mas construído. *In*: VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e organização João W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2010v28n2p375/18442/63484>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet**: uma perspectiva semiótica. 191f. 2015. Dissertação de mestrado. Orientador: Prof. Dr. Sérgio de Sá. UNB, Brasília. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015\\_NataliaBotelhoHorta.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/44346/37269>. Acesso em: 20 ago. 2023.

IDEB 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. *In*: KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. Cortez Editora e Livraria LTDA, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2023). As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Raído**, 17(44), 83–106. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17104>. Acesso em 15 de dez. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, M.L.M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: **III Congresso Internacional da ABRALIN**. 2003, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/opinioes/n/1396458/t/bullying-e-o-olhar-necessario-aos-sentimentos/>. Acesso em: 15 set. 2022.

MONTE MOR, Walkyria Maria. Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan./jul. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento** – As Formas do Discurso. 4. ed. São Paulo: Editora Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

POSSENTI, Sírio. Entrevista com o professor Sírio Possenti, da Unicamp, por Flavia Regina Mello e Luiz Felipe Andrade. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov. 2014, pp. 390-398. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/entrevista/palimpsesto19entrevista01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023. ISSN: 1 80 9-35 0

RASKIN, V. **Semantics mechanisms of humor**. Dordrecht: D. Reidel: 1984.

RIBEIRO, Ana Elisa **Textos Multimodais**: Leitura e Produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (Org). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. M. **Learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson, 2011.

SAYÃO ROSELY. (Des)Conectar - "Como Educar Meu Filho? *In*: CABRA, Thais Ginicolo. **(Publifolha) Maxi**: ensino fundamental 2. Multidisciplinar: 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano/obra coletiva: l. 1.ed. São Paulo: Maxiprint, 2019.

SANTOS, A. M. **O estudo de memes no ensino da língua**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/44346/37269>. Acesso em:

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005

SILVA, W. G **Memes**: a construção do humor nas redes sociais. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SILVA, A. A. da. **Memes virtuais**: gêneros do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. *In*: Revista Travessias, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, Nº 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 25 mai. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, N.G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU. 2003.

TRAJANO, Izabella da Silva Negrão **A imagem como agente de representação social e ideológica no discurso multimodal**. 211f. 2013. Tese de Doutorado. Orientadora: Professora Doutora Josenia Antunes Vieira. Universidade de Brasília. Instituto de Letras - IL Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15181/1/2013\\_IzabellaSilvaNegraoTrajano.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15181/1/2013_IzabellaSilvaNegraoTrajano.pdf). Acesso em: 25 mai. 2022.

VERIDIANO, Denise Alves Soares. **Aprendizagem móvel na formação continuada docente: um olhar sob a perspectiva dos princípios de comunidade de prática**. 140f. 2019. Orientadora: Junia de Carvalho Fidelis. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAPM5V/1/1967m.pdf>. Acesso em: 30 junho2022

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Grade de Avaliação

<b>Grade de Avaliação - Artigo de Opinião</b>
<b>Tese/Opinião</b>
A tese/opinião principal está claramente expressa?
A tese/opinião é relevante para o tema proposto?
A tese/opinião é sustentada ao longo do texto?
<b>Organização do Texto</b>
O texto possui uma introdução adequada, apresentando o assunto e a tese/opinião?
Os argumentos são apresentados de forma coerente e organizada?
O texto possui uma conclusão que retoma a tese/opinião e fecha o argumento de forma convincente?
<b>Argumentação</b>
Os argumentos são relevantes e bem fundamentados?
São apresentadas evidências, exemplos ou fatos para sustentar os argumentos?
Os argumentos são persuasivos e convincentes?
<b>Coesão e Coerência</b>
O texto apresenta uma progressão lógica entre as ideias?
São utilizados conectores e articuladores adequados para conectar as diferentes partes do texto?
As frases e parágrafos estão bem estruturados e relacionados entre si?
<b>Linguagem e Estilo</b>
O texto utiliza uma linguagem adequada ao gênero e ao público-alvo?
O estilo de escrita é claro, objetivo e envolvente?
O autor demonstra um bom domínio do vocabulário e da gramática?
<b>Grade de Avaliação – Meme</b>
<b>Relevância do Tema</b>
O meme aborda um tema atual e relevante?

O tema do meme é claro e compreensível?
Criatividade e Originalidade:
O meme apresenta uma abordagem criativa e original para o tema?
O meme utiliza recursos visuais e/ou textuais de forma inovadora?
<b>Comunicação Eficaz</b>
O meme transmite a mensagem de forma clara e direta?
O meme utiliza elementos visuais e textuais de forma coerente e complementar?
Impacto e Engajamento:
O meme desperta interesse e chama a atenção do público?
O meme provoca reações emocionais ou reflexões nos espectadores?
<b>Adequação ao Contexto</b>
O meme é apropriado para o contexto em que será compartilhado?
O meme respeita os limites éticos e culturais estabelecidos?

## Apêndice 2: Questionário sobre retextualização

QUESTIONÁRIO SOBRE RETEXTUALIZAÇÃO
Você sabe o que é retextualização?
a) Sim
b) Não
Como você definiria retextualização?
Você já teve alguma experiência anterior com a prática de retextualização na sala de aula?
a) Sim
b) Não
Qual é a diferença entre um artigo de opinião e um meme?
Você já leu algum artigo de opinião?
a) Sim
b) Não
O que você entende por artigo de opinião?
Quais são as características principais de um artigo de opinião?
O que você entende por meme?
Você já criou ou compartilhou algum meme?
a) Sim
b) Não
Na sua opinião, qual é a importância da leitura e interpretação de textos, como o artigo de opinião, no desenvolvimento de habilidades de escrita?
Como você acha que a prática de retextualização, especialmente a transformação de um artigo de opinião em um meme, pode contribuir para a sua aprendizagem de leitura e escrita?
Quais são os principais desafios que você enfrenta ao produzir um artigo de opinião?
Quais são os principais desafios que você enfrenta ao produzir um meme?
Você acha que os memes podem transmitir mensagens e opiniões de forma eficaz? Por quê?
Na sua opinião, a prática de retextualização pode ajudar a ampliar sua compreensão de diferentes gêneros textuais? Explique.
Você considera importante desenvolver habilidades de análise crítica de discursos, como os presentes em textos de opinião e memes? Por quê?

## Apêndice 3: Questionário 1

### QUESTIONÁRIO

- 1- Qual a dificuldade como estudante em aulas de leitura?
- a) Falta de interesse pelo conteúdo das aulas.
  - b) Ausência de prática leitora em outros ambientes.
  - c) Métodos de ensino utilizados pelos professores.
  - d) Aulas desinteressantes de leitura .
- 2- Qual é o objetivo principal das aulas de leitura?
- a) Ensinar regras gramaticais aos alunos.
  - b) Proporcionar interações sociais em sala de aula.
  - c) Desenvolver a capacidade de escrita dos estudantes.
  - d) Capacitar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos.
- 3- Uma das consequências da ausência de prática leitora em outros ambientes de uso da língua é :
- a) A facilidade em significar os conhecimentos tratados em sala de aula.
  - b) A motivação dos alunos em participar das aulas de leitura.
  - c) A capacidade de memorizar informações sem esforço.
  - d) A dificuldade do aluno em compreender os conteúdos abordados em sala de aula.
- 4- De acordo com o texto, por que é importante que os alunos sejam cidadãos críticos e reflexivos?
- a) Para que se tornem escritores talentosos.
  - b) Para que possam participar de competições acadêmicas.
  - c) Para que contribuam positivamente para a sociedade e possam tomar decisões informadas.
  - d) Para que se destaquem como os melhores alunos da turma.
- 5- Na sua opinião, quais medidas podem ser adotadas para incentivar a prática leitora dos alunos em outros ambientes fora da sala de aula?
- Você mora com:
- a. seus pais
  - b. pais e avós
  - c. pais, avós e tios
  - d. pai
  - e. mãe
  - f. outros
6. Quais materiais escritos existem em sua casa (marque uma ou mais alternativas):
- a. livros
  - b. jornais
  - c. revistas
  - d. material religioso
  - e. material didático
  - f. enciclopédia
  - g. material publicitário
  - g. outros
7. Com que frequência as pessoas que moram com você leem?
- a. nunca
  - b. uma vez por mês
  - c. uma vez por semana
  - d. todos os dias
  - f. outros \_\_\_\_\_

8. Com que frequência as pessoas que moram com você escrevem?

- a. nunca
- b. às vezes
- c. uma vez por mês
- d. uma vez por semana
- e. todos os dias
- f. outros

9. Que tipo de material escrito as pessoas de sua família leem?

- a. livros
- b. jornais
- c. revistas
- d. material religioso
- e. material didático
- f. outros

10. E você, com que frequência costuma ler?

- a. nunca
- b. às vezes
- c. uma vez por mês
- d. uma vez por semana
- e. todos os dias
- f. outros

11. Se você lê, o que costuma ler (marque uma ou mais alternativas)?

- a. livros
- b. jornais
- c. revistas
- d. material religioso
- e. material didático
- f. outros

12. Qual o objetivo da sua leitura?

- a. curiosidade
- b. conhecimento
- c. diversão
- d. obrigação
- e. necessidade
- f. outro

13. E você, com que frequência costuma escrever?

- a. nunca
- b. às vezes
- c. uma vez por mês
- d. uma vez por semana
- e. todos os dias
- f. outros

14. Qual o objetivo da sua escrita?

- a. registrar informações
- b. informar
- c. diversão
- d. obrigação
- e. necessidade
- e. outro

Você costuma escrever on-line?

- a. sim b. não

Que tipo de material escrito você escrever on-line?

- a. blogs
- b. depoimentos
- c. comentários e posts em redes sociais
- f. fóruns e chats
- e. outros

Quando foi a última vez que você escreveu algo?

- a. Há um dia.
- b. Há uma semana.
- c. Há um mês.
- d. Há dois meses.
- e. Há \_\_\_\_\_ meses

Você escreveu que tipo de texto? \_\_\_\_\_

Você costuma reescrever os seus textos?

- a. sim b. não

## Apêndice 4: Segunda intervenção didática

### 3ª ETAPA

Segunda intervenção didática: avaliação de textos entre pares e estudo de casos para discussão e escrita de argumentos sobre a saúde mental de jovens vítimas do bullying - 2h/aulas.

#### **Discutindo o conceito de bullying no contexto escolar 2h/aulas.**

(2021) Morte do filho da cantora Walkyria Santos após bullying virtual gera debate sobre jovens na internet

Adolescente de 16 anos não suportou ofensas homofóbicas que recebeu nas redes sociais e tirou a própria vida

O debate sobre como o bullying virtual afeta crianças e adolescentes hoje em dia foi reacendido após a recente morte de Lucas Santos, filho da cantora de forró Walkyria Santos. O jovem de 16 anos não suportou as ofensas homofóbicas que recebeu após publicação na rede social de vídeo TikTok e tirou a própria vida.

Em vídeo após o ocorrido, o depoimento de Walkyria comoveu a internet. "Perder meu filho é uma dor que só quem sente vai entender. Como sempre, as pessoas destilam ódio na internet, deixam comentários maldosos", desabafou.

Trata-se uma espécie de 'tendência' dentro da rede. Algumas das estrelas do TikTok descobriram que a sugestão homoerótica é uma maneira infalível de gerar popularidade nas redes.

2-Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande (2022)

Jovem teve os cabelos puxados e xingados de "cabelo de bombriil" e "cabelo de gambá". Mãe diz que colégio não ofereceu apoio e precisou de ajuda da defensoria pública para trocar a menina de unidade.

Uma menina de 14 anos foi vítima de bullying e agressão física dentro da escola municipal Alice Canellas da Silveira, em Iguaba Grande, na Região dos Lagos. O caso aconteceu no dia 20 de junho na sala de aula e no pátio da unidade.

"Ela me contou que no dia 20, três meninos da sala dela, puxaram o cabelo, empurraram a mesa em cima dela e ficaram xingando ela de 'cabelo de bombriil', 'de demônio', 'de cabelo de gambá'. Tocou o sinal para ir embora e, como ela vem no ônibus escolar, ela ficou no pátio esperando ônibus chegar dentro da escola. Aí, esses meninos se juntaram a mais um menino e começaram a cercá-la e a puxar o cabelo dela. A agressão continuou dentro do ônibus também", contou a mãe da menina, Maria Paula Pinto.

3-Família faz BO após jovem de 13 anos voltar da escola com fratura no punho: 'Chega de bullying'(2022)

Segundo os pais, adolescente foi agredido por um colega de sala e vai precisar passar por duas cirurgias por conta do ferimento. Caso foi registrado em Itaipava, no interior de São Paulo.

Uma família de Itaí, no interior de São Paulo, registrou um boletim de ocorrência depois que o filho de 13 anos voltou da escola com uma fratura no punho. Segundo os pais, o menino sofre bullying e foi agredido por um colega de sala.

O caso aconteceu no último dia 16 na Escola Estadual Abílio Raposo Ferraz Júnior. De acordo com o boletim de ocorrência, feito dois dias depois, a mãe do adolescente relatou que ele estava na sala de aula quando um outro aluno o agarrou pelo pescoço e o agrediu com chutes.

Conforme o BO, a mãe também disse que o menino levou uma rasteira e caiu no chão, por isso, fraturou o punho. Os dois meninos foram encaminhados à diretoria e, quando o adolescente chegou em casa, a família o levou ao hospital.

4- Sempre teve bullying contra ele', diz mãe de aluno que teve pernas e mãos amarradas em escola no Ceará(2023)

A prefeitura de Paracuru repudiou o caso. Mãe do garoto diz que a gestão não enviou uma equipe da Rede de Atenção Psicossocial para atender a criança.

A dona de casa Priscila da Silva Lima, mãe da criança de 11 anos que teve as mãos e os pés amarrados em uma escola no Ceará, afirmou ao g1 que o filho sempre sofreu bullying de colegas, mas não tinha como provar para os diretores.

No sábado (14), o garoto teve mãos e pernas amarradas e foi filmado sentado ao chão enquanto era agredido verbalmente por colegas.

"Sempre teve bullying contra ele na escola. Ocorreu outras vezes e ele [meu filho] sempre me contou, mas não tinha como provar para os professores e diretores da escola. Uma vez eu até falei e disseram que era coisa de menino, uma brincadeira", afirmou a dona de casa.

5- bullying motiva agressão entre estudantes na PB; vítima foi esfaqueada

Agressor alegou que sofreu bullying de colega. Adolescente de 12 anos acabou apreendido após atingir outro aluno com golpes de faca

26/05/2023

Um adolescente de 12 anos, suspeito de esfaquear um colega da escola, foi apreendido, na quinta-feira (25/5), no município de Sapé, no Brejo (PB). De acordo com a Polícia Civil, a agressão foi motivada por uma situação de bullying dentro de um ônibus.

Segundo o delegado Felipe Castelar, a vítima teve lesões leves e apresenta bom quadro de saúde.

Menina com deficiência de aprendizagem sofre bullying em escola no RJ e caso gera comoção na web

Caso ocorreu no Colégio Estadual Flávio Ribeiro de Rezende

- 31 de Março de 2023

Menina autista sofre bullying em escola no RJ e caso gera comoção na web

A menina Vitória Fernandes dos Santos, de 11 anos, foi vítima de bullying dentro da própria escola onde estuda, o Colégio Estadual Flávio Ribeiro de Rezende, na cidade de Natividade (RJ).

A vítima sofre de deficiência de aprendizagem. O ato, que ocorreu na segunda-feira (27), foi gravado por uma das praticantes de bullying e repercutiu nas redes sociais.

No vídeo, uma menina tenta puxar o cabelo de Vitória, enquanto é incentivada por colegas. Fernandes chega a chorar após ser atacada e ouvir das meninas "chora, neném".

Após o caso viralizar, o pai de uma das meninas que ofendeu Vitória publicou um vídeo de desculpas nas redes sociais, conforme reportado pelo Uol.

Vitória perdeu os pais e recebe tratamento em uma instituição de Natividade voltada para pessoas com transtorno do espectro autista.

Uma manifestação contra o bullying foi realizada em frente ao colégio nesta sexta-feira (31).

O governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro, apontou o fato como inaceitável e reforçou que realizará medidas para "identificar e prevenir a violência nas escolas".

"Assim que tomei conhecimento do bullying contra uma aluna da educação especial em uma escola da nossa rede, em Natividade, determinei que a secretária de Educação acompanhe de perto o caso, dando total apoio à estudante e sua família, e tome as providências necessárias".

"O fato é inaceitável. Ontem anunciei uma série de medidas para identificar e prevenir a violência nas escolas. O ambiente escolar deve ser um lugar de paz e respeitar o próximo é um dever de todos nós!", concluiu

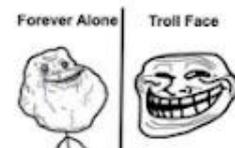
## Apêndice 5: Sequência de atividades sobre o meme

### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES SOBRE O MEME

#### MEME

**Meme** vem de um termo grego que significa **imitação**. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "**viralização**" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que **se espalhe entre vários usuários rapidamente**, alcançando muita **popularidade**.

Alguns exemplos de memes muito populares são as *rage faces* "*Forever Alone*" e "*Troll Face*", cujas imagens representam, respectivamente, o indivíduo que será sempre solitário e o indivíduo que gosta de **trollar** os outros.



**Saiba mais sobre o significado de Trollar.**

*Trollar* é uma gíria da internet que significa **brincar, chatear**. Consiste numa brincadeira com participantes de uma discussão em fóruns da internet, com argumentos sem sentido, apenas para enfeitar e perturbar a conversa.

Atualmente, o ato de *trollar* alguém não acontece só no ambiente virtual. Também pode acontecer entre amigos, colegas ou familiares, quando é preparada alguma brincadeira com esse objetivo. As brincadeiras (ou armadilhas) para *trollar* alguém são variadas e algumas muito sofisticadas.

Memes estão definitivamente na moda. Nós abrimos nossa caixa de e-mails, acessamos um site de rede social e nos deparamos com uma imagem legendada, dali uns dois minutos chega um vídeo viral. A palavra é um neologismo, o campo de estudos é recente, mas o fenômeno não se circunscreve à cultura do compartilhamento contemporânea. Os memes têm história...

O termo surgiu no livro "O Gene Egoísta", do autor Richard Dawkins, em 1976. Na obra, Richard afirmava que **meme** era uma unidade de informação no cérebro, capaz de se multiplicar facilmente de pessoa para pessoa.

#### MEMES FAMOSOS

Conheça alguns dos Memes Clássicos mais famosos no Brasil e no mundo:



#### UI!

Este meme surgiu quando o físico Neil deGrasse Tyson, usou uma expressão, conhecida aqui como "UI", para explicar a sua preferência por Isaac Newton. A cena viralizou na internet e foi utilizada para satirizar diversas situações cotidianas.

#### TROLLFACE

O trollface simboliza uma pessoa que gosta de fazer brincadeiras e tirar sarro dos outros.

O meme foi criado por Whyne Claims, ao tentar fazer um desenho que não saiu bem como o planejado. O autor acabou criando um dos ícones mais famosos do humor virtual.



#### CHALLENGE ACCEPTED

#### CHALLENGE ACCEPTED

A frase que quer dizer "desafio aceito" e surgiu no fórum Bungie, em um tópico onde haviam desafios entre alunos e professores. Quando alguém aceitava a disputa, citava a famosa frase. Um dos motivos para o meme ter viralizado, foi a série *How I Met Your Mother*, onde o personagem Barney (interpretado por Neil Patrick) fez da citação o seu bordão em diversas situações engraçadas.

Patrick) fez da citação o seu bordão em diversas situações engraçadas.

#### YAO MING FACE

A fotografia tirada após uma coletiva de imprensa, rendeu uma caricatura com milhões de compartilhamentos. O meme Yao Ming Face é utilizado em situações onde há certo constrangimento ou desprezo.



#### NÃO ME DIGA!

Este meme representa situações onde alguém utiliza sarcasmo com a frase "não me diga?!" para algo óbvio. Sua origem vem do filme *Beijo do Vampiro*, de 1988.



### E para fechar com chave de ouro, um meme brasileiro!

Faustão se tornou um verdadeiro ícone da internet, com as suas famosas frases para as mais inusitadas situações! Veja alguns exemplos:



#### "TÁ PEGANDO FOGO BICHO!"

Um dos memes mais conhecidos do apresentador surgiu durante um programa ao vivo, onde uma churrasqueira simplesmente explodiu no meio do palco, e Faustão soltou a frase!



#### 'ERROU! "

Esta com certeza é a mais famosa frase de Faustão, que viralizou não só na internet, como nas brincadeiras do cotidiano dos brasileiros. Em um quadro de perguntas e respostas do qual os participantes não acertaram diversas vezes as perguntas feitas, o bordão foi tão repetido que se tornou cômico!

### AGORA, ALGUNS MEMES MAIS MODERNOS



NÉ, MINHA FILHA?



MEME DO CAIXÃO



VOCÊ CONHECE ESTES?



## Apêndice 6: Atividade 1

### ATIVIDADE 1

#### 1) Observe e leia:

Figura 1: Meme sobre honestidade e corrupção



O meme é formado pela imagem do personagem Ted, que expressa sua opinião sobre o que seria corrupção na escola: colar na prova e pagar terceiros para fazer trabalho escolar.

É uma versão bastante comum nas redes sociais: a imagem de um personagem famoso e a utilização de uma frase curta para simbolizar a fala do personagem. A combinação entre a imagem colorida e o texto verbal colaboram para a construção dos sentidos do texto.

Nos sites geradores, essa mesma imagem pode ser utilizada para criar vários outros memes. Para tratar de assuntos variados e atingir determinado sentido, quem cria o meme pode apelar para diversos recursos linguísticos, como metáforas, ironia, abreviações, gírias, sinais de pontuação que dão ênfase ao texto, a exemplo da exclamação, aspas e fonte caixa alta. Também podem ser usados símbolos, signos e outros elementos que caracterizam o meme como um gênero discursivo multimodal e multissemiótico. A organização desses

elementos, tanto verbais como não verbais, colabora para a formação de um texto coerente. Os leitores que compartilham e comentam os memes poderão associá-los também a elementos externos à linguagem, Ted é o nome de um personagem do filme americano que leva o mesmo nome, lançado em 2012. A imagem de Ted costuma ser encontrada em vários memes compartilhados nas redes sociais.

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://goo.gl/images/rFN4NL>. Acessado em: 10 maio 2015. Na figura 1

Figura 2: Memes sobre o estereótipo baiano



Figura 3: Meme criado por estudantes da Língua Portuguesa



O meme da figura 2 foi postado em uma rede social na página *Baiano é outro nível*, que apresenta como temática a valorização do povo baiano. O meme foi construído a partir da imagem de um galo, referindo-se à ideia de que este animal acorda bastante cedo. O galo aparece como um animal esguio, com penas de cores vibrantes, demonstrando força e vitalidade. A disposição da frase também ganha destaque ao compor o meme. O trecho "Antes de eu cantar" está em caixa alta dando ênfase à fala do personagem. Nesse caso, se os baianos acordam mais cedo que o galo demonstra que as pessoas não são preguiçosas, valorizando ainda mais a questão do sujeito forte e dedicado, contrariando a concepção preconceituosa de que é um povo preguiçoso que se interessa apenas por festas, comemorações, carnaval etc. Esse traço reforça a importância da disposição de imagens e do texto verbal ao compor os enunciados.

Fonte: Ser Baiano é Outro Nível. Disponível em: [www.facebook.com/serbaianooutronivel](http://www.facebook.com/serbaianooutronivel). Acessado em: 04 outubro 2017.

Os memes das figuras 3, 4 e 5 foram construídos pelos alunos, utilizando como ponto de partida personagens do famoso seriado Chaves. Os textos fazem referência a algumas atitudes que colaboram para a destruição do patrimônio escolar ou tratam da importância de manter a estrutura da escola em boas condições, como manter as carteiras arrumadas e as salas de aula limpas. Na figura 5, o enunciador manifesta o contentamento dos estudantes ao manterem sua própria sala conservada, ratificando a responsabilidade e o compromisso da turma com o espaço escolar. Também, aparece a necessidade de estímulo e conscientização, por parte da comunidade escolar, representando um exemplo a ser seguido pelas outras turmas e, ainda, a importância do reconhecimento por parte de professores e gestores quando essas ações são realizadas. Com essas produções, percebemos a voz dos estudantes enquanto enunciadores, que expõem nos memes discursos disseminados no ambiente escolar, discursos que foram



Figura 4: Meme criado por estudantes de Língua Portuguesa

construídos a partir dos debates com a professora e os atores de um projeto sobre preservação do patrimônio e que serviram de base para a construção dos memes, de forma polifônica. É possível formar e expor opiniões que tratem da responsabilidade pela conservação da escola, compreendendo que a escola pública pertence a uma comunidade e atenderá a novos estudantes, novas gerações.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

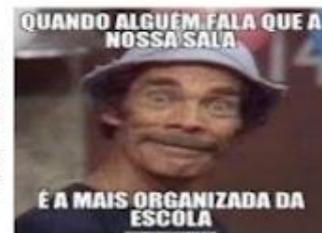


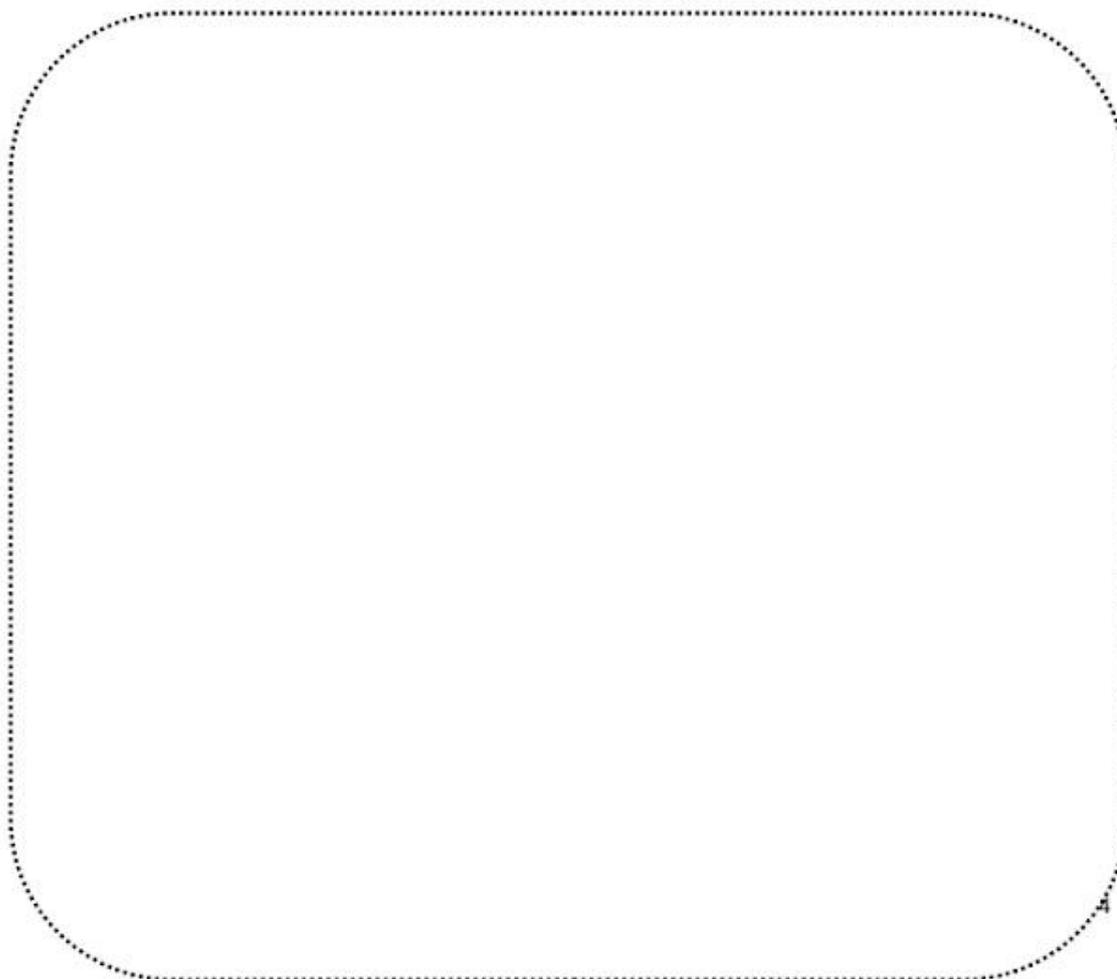
Figura 5: Meme criado por estudantes de Língua Portuguesa

FONTES <https://sapucainet.com.br/artigo-como-surgam-os-memes/#>  
<https://novaescola.org.br/conteudo/4629/o-que-e-um-meme>  
<https://porvir.org/diversao-das-redes-sociais-memes-podem-ser-boas-ferramentas-em-sala-de-aula/>  
<https://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>  
<https://www.google.com/url?sa=&url=https%3A%2F%2Fwww.dicionariopopular.com%2Fmeme-joelma-triste-feliz%2F&file:///C:/Users/C3%ADntia/Downloads/36343-144339-1-PB.pdf> ACESSADOS EM 29/07/2020

## 2) Agora um desafio

Na Internet, você encontra diversos sites que geram memes, com recursos de edição etc.

Se você não tiver acesso à internet, poderá fazer seu meme com papel, lápis de cor e caneta



## Apêndice 7: 6ª Etapa da pesquisa

### 6ª ETAPA

#### *Identificação de Recursos Persuasivos*

Quais elementos você observa nos memes que buscam persuadir o espectador? (Exemplos: humor, ironia, emoção, apelo à autoridade, etc.)

---

Como esses elementos contribuem para a persuasão?

---

#### *Análise Multimodal*

Além do texto escrito, que outros elementos multimodais estão presentes nos memes (imagens, cores, emojis, fontes, etc.) e como eles contribuem para a mensagem?

---

#### *Público-Alvo e Intenção do Autor*

Quem é o público-alvo do meme? Como o meme se adapta às expectativas e interesses desse público?

---

Qual é a intenção do autor ao criar esse meme? O que ele espera alcançar?

---

#### *Contexto Cultural e Social*

Como o meme reflete ou comenta sobre eventos, tendências ou situações culturais e sociais contemporâneas?

---

#### *Eficácia Persuasiva*

Você acha que o meme é eficaz em transmitir sua mensagem? Por quê?

---

#### *Estilo e Tom*

Como o estilo e o tom do meme contribuem para a persuasão? (Exemplos: sarcasmo, humor ácido, tom sério, etc.)

---

#### *Comparação com Outros Gêneros*

Como o meme se diferencia de outros tipos de comunicação persuasiva, como anúncios, cartazes ou artigos?

---

#### *Criatividade e Originalidade*

O meme é original ou é uma variação de memes populares? Como a criatividade é usada no meme?

---

#### *Ética e Responsabilidade*

Existe algum aspecto do meme que poderia ser considerado ofensivo, inapropriado ou enganoso? Como a ética entra em jogo na criação e compartilhamento de memes?

---

## Apêndice 8: Material sobre o gênero meme



### 6ª ETAPA MEMES

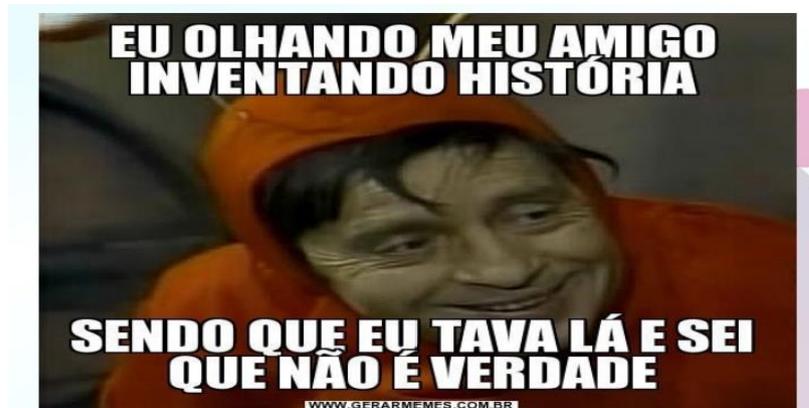
SOCORRO TAVARES - PROFLETRAS

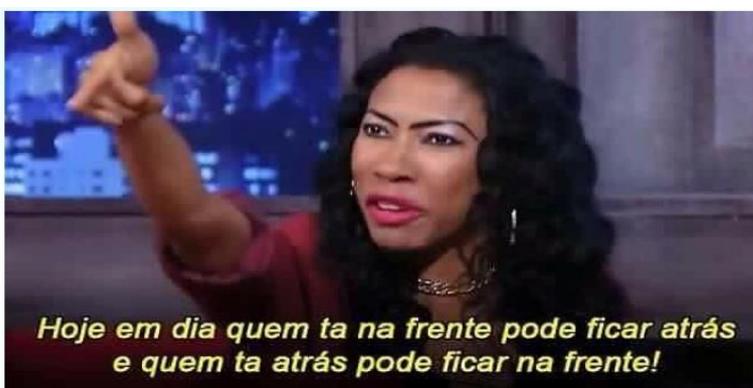


**Textos multimodais -  
recursos persuasivos e a  
combinação de elementos  
característicos do gênero  
meme e análise de memes**

#### APLICATIVOS/SITES PARA CRIAR MEMES

Instameme;  
Canva;  
Meme Creator;  
Meme Maker;  
Gerador de Meme;  
PowerPoint





## Apêndice 9: 7ª Etapa da pesquisa

### 7ª ETAPA

#### Produção final: Retextualização do gênero textual artigo de opinião para o meme

- **Objetivo:**

Esta atividade tem como objetivo principal promover a compreensão e a retextualização do gênero textual "artigo de opinião" para o formato de meme, explorando a capacidade dos alunos em condensar e comunicar uma opinião de forma concisa e impactante.

- **Descrição:**

- Reflexão sobre o Artigo de Opinião
- Destaque os argumentos principais, as evidências utilizadas e a posição do autor.
- Identificação de Elementos-chave para a Retextualização
- Com base na reflexão, identificar os elementos mais cruciais do artigo que precisam ser mantidos na retextualização.
- Desenvolvimento do Conceito para o Meme
- Conceber uma ideia central para o meme, levando em conta os pontos-chave do artigo de opinião.
- Seleção de Recursos Visuais e Textuais
- Escolher imagens, vídeos e texto que complementem e reforcem a mensagem do meme.
- Criação do Meme
- Utilizando ferramentas de edição de imagem ou aplicativos específicos, os alunos irão transformar a ideia concebida em um meme visualmente atraente.

### PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL, por Paulo Ferreira

Paulo Ferreira é graduado em Geografia pela UFC, professor da rede municipal de educação de Fortaleza, trabalha na Escola João Mendes de Andrade.

E-mail: [pauloufgeo@gmail.com](mailto:pauloufgeo@gmail.com)

O preconceito racial no Brasil e no mundo está sendo questionado por grandes movimentos de rua. Racismo é uma chaga extremamente violenta às sociedades, pois sua história social foi marcada pela escravidão. Da mesma forma outros problemas sociais precisam, urgentemente, ser questionados, sendo eles: violência contra a mulher, iminência do fascismo, marginalização das populações indígenas etc.

As manifestações, por todo o mundo, são fundamentais para pautar na vida social a discussão racial que deveria ser permanente e resistente. Assim, ser antirracista é comportar-se como cidadão que respeita o pacto social estabelecido em lei e cortejado nas relações sociais cotidianas.

Em um Brasil que luta para esquecer sua história social, é mais que necessário, como ocorreu nos Estados Unidos, as demandas do movimento negro serem clarificadas: desigualdade racial, racismo estrutural, institucionalizado, cobranças por um Brasil que cumpra sua constituição, que o mercado e a economia qualifique essas populações, suas religiões sejam respeitadas, que a educação respeite os aspectos socio-históricos, tendo a mesma relevância curricular. Contudo o que vemos é a história de vida de negros serem associada a gigantescos sacrifícios, trabalho braçal brutal, violência policial, simbólica e estrutural, suas vidas serem relacionadas a má formação educacional e profissional, que de maneira lógica, lhe imprime uma condição social super perversa.

George Floyd é um grito, um alento, uma esperança. Saliendo que direito se conquista. A esperança foi posta, mas não foi conquistada. O Brasil precisa caminhar bastante para entrarmos no túnel do pensamento progressista, da garantia fundamental dos Direitos Humanos, é não da retórica política.

O que nos cabe é lutar. O desejo é construir uma sociedade igualitária, onde os bônus e ônus sejam compartilhados com todos, que a cor da pele seja apenas a cor da pele. Organizar debates, fomentar discussões sobre as temáticas celebradas a vida negra, fazer parte dos movimentos populares da sociedade organizada, praticar comportamentos antirracistas, desenvolver empatia, reflexão social e voltar-se para uma educação antirracista.

## Explorando a criatividade

Veja as imagens abaixo: que legenda você colocaria a fim de transformá-las em memes?



## Apêndice 10: 8ª etapa da pesquisa

### 8ª ETAPA

#### Versão final do texto

- ✓ Avaliação e Revisão
- ✓ Os alunos devem analisar criticamente seus memes, assegurando que a mensagem seja clara, impactante e fiel à opinião do artigo original.
- ✓ Apresentação dos Memes
- ✓ Cada aluno terá a oportunidade de apresentar o seu meme, explicando as escolhas feitas e destacando como o conteúdo do artigo foi retextualizado.
- ✓ Critérios de Avaliação:
- ✓ Fidelidade à opinião expressa no artigo de opinião original.
- ✓ Clareza e concisão da mensagem no meme.
- ✓ Uso eficaz de elementos visuais e texto.
- ✓ Criatividade na adaptação do conteúdo.

# ANEXOS

## Anexo 1: TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado,

O senhor(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** sob a responsabilidade de: Maria do Socorro Alves Tavares e da orientadora Maria de Fátima de Souza Aquino, 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.

**Objetivo da pesquisa: Desenvolver o letramento crítico do discente por meio da retextualização do gênero textual artigo de opinião ao gênero meme .**

**Nosso trabalho justifica-se mediante à escassez de pesquisas que contemplem a produção textual a partir do processo de retextualização sobretudo com elementos multimodais no que se refere às estratégias empregadas na produção escrita e que se reflete também na sua formação social e ajuda a torná-los cidadãos mais críticos, conscientes e reflexivos. Nosso objetivo é desenvolver o letramento crítico por meio da retextualização do gênero textual artigo de opinião ao gênero meme .**

**O itinerário didático compreende o desenvolvimento das etapas da sequência de atividades revisitada por Dolz Lima e Zani (2020), com organização prevista para o período de dois bimestres ,totalizando quatorze atividades para serem executadas estimativamente em vinte e oito aulas. Todo o processo da pesquisa será analisado por meio da pesquisa-ação na colaboração entre professor e aluno, terá como dados qualitativos: a assiduidade , o compromisso e o envolvimento dos participantes no desenvolvimento das atividades propostas.**

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos e paradidáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (9º ano do Ensino Fundamental), tais como: leitura, interpretação, apresentação, discussão, interação com os conteúdos.

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 nº. 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 participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

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.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue à Instituição

sediadora da pesquisa, de forma digital ou impressa, que arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução nº 466 de 2012 e / ou Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

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 (responsável da pesquisa), através dos telefones XX ou através dos e-mails: XX, ou do endereço: XX. 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 (83) 3315-3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente).

### CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa TITULO DA PESQUISA 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.

Guarabira-PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do pesquisador

## Anexo 2: Parecer substanciado ao CEP

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:** RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO  
:PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67051222.0.0000.5187

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.912.016

#### Apresentação do Projeto:

O PROJETO APRESENTA A HIPÓTESE DE QUE "o trabalho com a retextualização contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na produção de textos multimodais argumentativos."

A JUSTIFICATIVA E O OBJETIVO ESPECÍFICO REFLETE SOBRE BULLYING E, DE ACORDO COM CARTA RESPOSTA E PROJETO ANEXADO AS RECOMENDAÇÕES FORAM ACATADAS NO QUE SE REFERE À INCLUSÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO QUE GUIARÁ O ESTUDO NO TOCANTE AO BULLYING

#### Objetivo da Pesquisa:

AJUSTAR O OBJETIVO GERAL: Desenvolver o letramento crítico dos discentes, por meio da retextualização do gênero artigo de opinião para gênero meme. O VERBO UTILIZADO LEVA O LEITOR A PENSAR QUE SERÁ PROJETO DE EXTENSÃO. SUGESTÃO: AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTE ...

O OBJETIVO ESPECÍFICO Problematicar questões ligadas à dimensão social e histórica sobre o bullying em textos argumentativos produzidos pelos alunos e realizar as operações de retextualização para o meme como produto final da pesquisa, viabilizando a implementação de práticas pautadas no caráter dialógico da linguagem. IMPLEMENTAR ESTÁ PARA ALÉM DO OBJETIVO

**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: 5.912.016

GERAL E NECESSARIAMENTE DEVERIA SER UMA PESQUISA AÇÃO. EM TEMPO OPORTUNO

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

NA VERSÃO REAPRESENTADA O TEXTO ATENDE ÀS RECOMENDAÇÕES DA RESOLUÇÃO 466.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

PROJETO TEM SEÇÃO REFERENCIAL TEÓRICO CRÍTICA E REFLEXIVA. A INCLUSÃO DE ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O BULLYING ESCLARECEU QUAL A DEFINIÇÃO GUIARÁ O ESTUDO.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

SEM PENDÊNCIAS.

**Recomendações:**

INEXISTEM PENDÊNCIAS E OU INADEQUAÇÕES QUE O PESQUISADOR NECESSITE ESCLARECER. RECOMENDAMOS OBSERVÂNCIA ATENTA E CRITERIOSA DURANTE EXECUÇÃO PARA GARANTIR O CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO 466.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto foi avaliado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados e destacamos que, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – UEPB.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados e destacamos que, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – UEPB.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2065675.pdf	13/02/2023 22:04:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO_DETALHADO.pdf	13/02/2023 22:00:29	MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	13/02/2023 21:59:02	MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES	Aceito

**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: 5.912.016

Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_ESCLARECIDO.pdf	13/02/2023 21:59:02	MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_DE_PENDENCIA S.pdf	13/02/2023 20:16:32	MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_socorroTavares.pdf	18/12/2022 10:49:05	MARIA DO SOCORRO ALVES TAVARES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

**Gabriela Maria Cavalcanti Costa**  
(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

### Anexo 3: Artigo de opinião “Bullying: brincadeiras que ferem”

#### ARTIGOS DE OPINIÃO

##### **Bullying: brincadeiras que ferem**

Ameaças, agressões, humilhações... a escola pode se tornar um verdadeiro inferno para crianças que sofrem nas mãos de seus próprios colegas, ainda mais nos dias de hoje, em que a internet pode potencializar os efeitos devastadores do bullying. Você sabe o que é isso? Onde e como ele ocorre?

Você já ouviu falar de bullying? O termo em inglês pode causar estranhamento a muita gente, mas as atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ridicularizam, agredem e humilham pessoas – tão comum entre crianças e jovens – é muito familiar a todos. A palavra inglesa 'bully' significa valentão, brigão. Atos como empurrar, bater, colocar apelidos ofensivos, fazer gestos ameaçadores, humilhar, rejeitar e até mesmo ameaçar sexualmente um colega dentro de uma relação desigual de poder, seja por idade, desenvolvimento físico ou relações com o grupo são classificados como bullying. O problema pode ocorrer em qualquer ambiente social – em casa, no clube, no local de trabalho etc. –, mas é na escola que se manifesta com mais frequência. (...)

O Bullying é um problema mundial, encontrado em qualquer escola, não se restringindo a um tipo específico de instituição. Esse 'fenômeno' começou a ser pesquisado há cerca de dez anos na Europa, quando se descobriu que ele estava por trás de muitas tentativas de suicídio entre adolescentes. Geralmente os pais e a escola não davam muita atenção para o fato, que acreditavam não passava de uma ofensa boba demais para ter maiores consequências. No entanto, por não encontrar apoio em casa, o jovem recorria a uma medida desesperada. E no Brasil a situação não é diferente. (...)

Quem já não teve um apelido ofensivo na escola? Ou mesmo sofreu na mão de um grupo de colegas que o transformava em 'bode expiatório' de brincadeiras no colégio? Exemplos não faltam. Entre alguns deles está o da gaúcha Daniele Vuoto, que conta toda a sua história em um blog onde também discute sobre o assunto e troca experiências com outras vítimas desse tipo de agressão, psicológica, física e até de assédio sexual. (...)

"O aluno alvo de bullying se culpa muito pelo que acontece, e é preciso esclarecer isso: um aluno que agride outro, na verdade, também precisa de ajuda, pois está diminuindo o outro para se sentir melhor, e certamente não é feliz com isso, por mais de demonstre o contrário. A turma entra na onda por medo, não por concordar. Enxergar a situação dessa forma pode ajudar muito", conta Daniele.

Porém, a realidade de vítimas que 'sofrem em silêncio', como Daniele explica em seu blog, está mudando. Além de atitudes como a da estudante, em que pessoas utilizam a internet para procurar ajuda e trocar experiências, o assunto vêm ganhando corpo e se tornando pauta de veículos de comunicação de massa, a exemplo das matérias veiculadas no Jornal Nacional, da Rede Globo, e em discussões como a realizada no programa Happy Hour, do canal a cabo GNT. (...)

Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/bullying-brincadeiras-que-ferem-com.html> Acesso em 25 de abril de 2023

## Anexo 4: Artigo de opinião “(Des)Conectar”

### (Des)Conectar (Rosely Sayão)

Muitas pessoas criticam essa nossa mania de ficarmos o tempo todo conectados para nos comunicar com filhos, conhecidos, colegas de trabalho, amigos e parentes. Programas de mensagens instantâneas em aparelhos celulares fazem enorme sucesso, talvez por serem de baixo custo e permitirem a formação de grupos de família, de pais de alunos da classe do filho, de amigos, de colegas que realizam algum trabalho, de chefes e seus auxiliares diretos, de alunos com seus professores etc.

Por outro lado, há piadas, vídeos institucionais, campanhas com mensagens melosas e até um pouco dramáticas apontando o quão pouco é saudável essa nossa ligação com os aparelhos, que ocupam tanto de nosso tempo e nos afastam das pessoas em nossa volta.

Alguns locais, como restaurantes, por exemplo, incentivam, de modo bem-humorado, seus frequentadores a renunciar aos aparelhos enquanto lá estão para uma refeição compartilhada.

Mas esses recursos não têm conseguido abalar nosso apego a esse tipo de comunicação. Creio até que a coluna cervical de muita gente anda reclamando por causa disso. E como o que pode provocar mudanças é mais a ação do que a falação, conto a você, caro leitor, a experiência vivida por uma amiga.

Ela é uma dessas pessoas quase viciadas em comunicação a distância e internet, com suas redes variadas. Tanto que passou a sentir-se culpada por ver seu tempo com os filhos ser engolido por sua dedicação ao celular. Resolveu, então, com o marido e os três filhos, ter um final de semana em que ficariam totalmente desconectados.

Encontraram um hotel que não tinha sinal de celular nem de internet, e para lá foram, tanto animados quanto temerosos, para viver dois dias inteiros sem conexão alguma, a não ser entre eles, e diretamente, olho no olho. Logo na chegada, colocaram todos os aparelhos em uma caixa, que só seria aberta ao final da estadia.

E aí começou uma aventura. No início, foi difícil, reconheceu ela, mas aos poucos eles se envolveram entre si: leram livros, contaram histórias, divertiram-se com jogos de tabuleiro, conversaram.

Ela disse que o marido, os filhos e ela gostaram tanto da experiência de “desconectar para conectar” que adotaram o ritual de guardar os aparelhos de todos em uma caixa pelo menos por algumas horas nos finais de semana.

Considerarei essa uma boa sugestão para famílias com filhos que se sentem distantes dos pais. Nem sempre crianças e jovens conseguem perceber o quanto é bom trocar ideias e afetos com os pais e conviver com eles para fortalecer o vínculo, porque também estão muito envolvidos com suas traquitanas tecnológicas e com as redes sociais.

Mas, quando eles descobrem –ou redescobrem– que o relacionamento com os pais e os irmãos, fora das questões administrativas do cotidiano, lhes faz bem, eles se entregam, e o resultado costuma ser visível no humor e até mesmo na busca de uma maior proximidade.

Se nós não dermos a eles oportunidades e chances de se tornar mais sensíveis aos relacionamentos interpessoais humanizados, a vida deles certamente será mais árdua, mais difícil, mais áspera. Algumas horas desconectados nos finais de semana podem lhes fazer um bem enorme!

ROSELY SAYÃO é psicóloga e autora de “Como Educar Meu Filho?” (Publifolha)

Disponível

[http://www.udemo.org.br/2015/Leituras/Leituras15\\_0014\\_Desconectar.html](http://www.udemo.org.br/2015/Leituras/Leituras15_0014_Desconectar.html)

em

## Anexo 5: Artigo de opinião “Cigarro eletrônico, logro à saúde pública”

### “Cigarro eletrônico, logro à saúde pública” (Marco Antônio Bessa)

No início deste século, a indústria lançou um novo dispositivo para o consumo de tabaco o chamado cigarro eletrônico (C.el.) ou “vape”, porque a pessoa inala e exala vapor em vez de fumaça. Foi desenvolvido pelo farmacêutico chinês Hon Lik e patenteado em 2003. A intenção era ser um substituto menos prejudicial para o cigarro.

Para as grandes empresas, no entanto, o alvo era criar novos consumidores entre os jovens de alto poder aquisitivo das populações urbanas de todo o mundo. Um produto para se contrapor à crescente queda no número de tabagistas, como resultado das fortes evidências dos malefícios provocados pela consumo de tabaco.

No século passado, uma das principais estratégias de propaganda do cigarro foi utilizar o cinema e a televisão como meios de divulgação de um comportamento a ser imitado. Ao fumar a pessoa sentia-se elegante, charmosa e sofisticada, como os grandes astros e estrelas dos filmes mostravam-se nas telas.

Com os cigarros eletrônicos, a estratégia foi divulgar um produto de nova tecnologia com múltiplas opções de sabores e falsas promessas de não serem tóxicos, emoldurados na mesma imagem de um comportamento “descolado” e charmoso e que facilitaria a interrupção do uso de cigarros comuns. A indústria aproveitou-se de modo muito competente das novas formas de comunicação como as redes sociais para enviar mensagens personalizadas mentirosas sobre os vapes. O resultado foi que houve uma expansão do comércio e da popularidade do produto entre a adolescentes e jovens.

Existem mais de duas mil marcas comercializadas em todo o mundo, com preços que podem variar de 30 a 150 dólares. No Brasil, a venda, importação e propaganda é proibida desde 2009. No entanto, há contrabando e a compra pela internet é muito fácil.

Tais cigarros fornecem um aerossol que contém nicotina e outros aditivos. Reproduzem a forma, tamanho e aparência do cigarro, charuto ou cachimbo. Alguns têm no final uma luz que se acende com o uso, lembrando a brasa do cigarro. Também podem assemelhar-se a objetos como lápis, caneta, batom etc. Os principais componentes são um atomizador, bateria e um compartimento para armazenar uma solução que contém nicotina em mecanismo para produzir um aerossol (propileno glicerol ou glicerol diluído em água) e alumínio.

Os materiais utilizados incluem prata, aço, metais, cerâmicas, plástico, fibras, borracha e as baterias de lítio que provoca o risco de fogo e explosão, nito rasaminas específicas do tabaco relacionadas ao câncer e outros componentes orgânicos voláteis.

Os estudos científicos, em curso desde os meados do século XX, demonstraram inumeráveis malefícios associados ao fumar. Os mercadores de tabaco negaram de forma veemente tais resultados, tentaram desmoralizar os cientistas e seus estudos. Mas tiveram que aceitar as medidas que os governos, em especial dos EUA e Brasil, passaram a tomar para reduzir o consumo de tabaco, tais como controle da publicidade, idade para poder comprar o produto, restrição de locais onde se pode fumar, amplas campanhas de esclarecimento para a população sobre os graves prejuízos à saúde causados pelo fumar etc.

Na ânsia de manter fabulosos lucros, a indústria buscou novas estratégias para burlar tais controles e ocultar as principais consequências do uso do C.EI. Vejamos algumas: tosse seca, sangramento nasal, alergias, dor de cabeça, tontura, insônia, palpitação, dor torácica, irritação nos olhos, náusea, vômitos, sangramento de gengivas, gengivites, tremores, alterações na expressão dos genes dos brônquios e risco de câncer pulmonar. No entanto, existem problemas maiores: estudo de 2018 identificou que adolescentes usuários dos cigarros eletrônicos apresentam 3,63 maior risco de iniciar o consumo de maconha. Outra condição grave é uma doença respiratória aguda relacionada ao "vape" denominada EVALI em inglês (E-cigarette or vaping product use associated lung injury, ou dano pulmonar associado ao vape ou cigarro eletrônico). Os principais sintomas são falta de ar, tosse, dor torácica, diarreia, dor abdominal, febre e fadiga e alterações pulmonares nos exames de imagem e citopatológicos. Em dezembro de 2019, havia 2.300 pacientes admitidos em hospitais nos EUA e 79 mortes associadas com a EVALI.

Nos EUA a nova regulamentação federal instituída pela agência para controle de alimentos e drogas (FDA) determina a restrição da venda desses produtos para menores de 18 anos, requer documento com foto e não permite a venda em máquinas (exceto em ambientes exclusivos de adultos). Contudo, pesquisa recente com 10.097 alunos do equivalente ao nosso ensino médio e 288.837 do ensino fundamental, relatou que 27,5% dos alunos do médio e 10,5% do fundamental são usuários atuais de C-el. E 72% dos alunos do ensino médio e 59% do fundamental usam C-el com sabores de frutas, menta ou hortelã. Outro estudo identificou o uso de "vape" para maconha entre 3,9% a 14%, dependendo da série.

No momento em que a Anvisa abre prazo para receber informações técnicas sobre cigarros eletrônicos (a partir de 11/04), urge que todas as entidades médicas e relacionadas à defesa da saúde pública, em especial à proteção de crianças e jovens, e sociedade civil unam-se em uma ampla divulgação das mentiras da indústria do tabaco sobre os benefícios do cigarro eletrônico e exerçam o necessário e incontornável direito a uma vida plena com saúde integral.

<https://www.crmpr.org.br/Cigarro-eletronico-logro-a-saude-publica-13-57548.shtml>

## Anexo 6: Artigo de opinião “A luta contra o racismo é de toda a sociedade”

### A luta contra o racismo é de toda a sociedade (Stela Farias)

O início de agosto foi marcado por um caso de racismo que ocupou o noticiário nacional e internacional. Refiro-me ao ataque racista contra a filha e o filho dos atores Giovanna Ewbank e Bruno Gagliasso, duas crianças negras, além de uma família angolana, desferido por uma mulher branca no litoral de Portugal, no dia 30 de julho. Primeiro, como mãe, minha solidariedade à Giovana pela reação que teve ao perceber que suas filhas crianças estavam sendo vítimas de um ataque brutal. A segunda questão que gostaria de refletir para contribuir com um entendimento que considero fundamental: o racismo é um problema de toda a sociedade. Repito aqui a pergunta feita por Giovanna Ewbank e Bruno Gagliasso nas entrevistas que concederam para falar do episódio: e se os pais fossem negros, o que teria ocorrido? É muito triste perceber que talvez a situação pudesse ser outra.

Infelizmente, essa é a realidade que temos visto diariamente em episódios onde pessoas negras, sejam crianças, mulheres, homens, jovens, idosos são agredidos verbal ou fisicamente por atos racistas. O noticiário nos mostra essa devastadora realidade todos os dias. O 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em julho de 2022, mostra que 78% das vítimas de mortes violentas no Brasil são negros enquanto 21,7% são brancos. No caso das mortes provocadas pela polícia, o dado é ainda pior: 84% dos alvos são negros. O estudo também mostra que entre os policiais militares ou civis mortos em situação violenta, 67,7% deles são negros. No caso das mulheres vítimas de feminicídio, 62% são negras e 37,5% são brancas, o que mostra uma realidade estruturalmente desigual no momento em que precisam buscar ajuda, acolhimento ou socorro nos serviços públicos.

Os números mostram que o racismo é um problema estrutural, o que faz desse crime uma questão que envolve não apenas a população negra, mas principalmente a população branca. O Brasil é um país negro e feminino, localizado numa América africana e indígena, como nos ensina Lélia Gonzalez. Somos 56% de pessoas negras e 52% de mulheres. Mas, infelizmente, nossa história social, política e cultural é estruturada na violência da colonização branca europeia que fez do sequestro e escravização dos povos africanos a base da economia brasileira. Uma colonização que nega a nossa africanidade cultural e social. Não há democracia num país onde 56% da população está sob constante ameaça, num país onde crianças, jovens e adultos correm o risco de serem presos ou mortos porque são pretos.

A luta contra o racismo precisa ser incorporada como um problema de brancos, sobretudo porque como grupo social é onde o racismo é naturalizado pela negação de sua existência. Ao contrário do que ideologias racistas pretendem afirmar, não vivemos numa democracia racial. Os números acima comprovam isso. Por isso, não basta sermos contra o racismo, precisamos ter uma atitude antirracista.

No livro de Djamila Ribeiro “Pequeno Manual Antirracista”, a escritora feminista e pensadora negra nos ensina a buscar o autoquestionamento como um método antirracista: “onde estão as pessoas negras? Por que elas não estão aqui? Se estão, qual o lugar elas ocupam? Por quê”. A ruptura com a ideologia racista passa por

nominar o racismo e, ao mesmo tempo, questionar e enfrentar práticas cotidianas que reforçam a cultura do apagamento e do desrespeito à população negra.

Sou uma mulher branca, moradora de Alvorada, cidade periférica da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), que tive a honra de governar por dois mandatos. Em Alvorada, a grande maioria dos moradores são trabalhadoras e trabalhadores compondo diversas etnias e racialidades: são negras e negros, migrantes, indígenas e brancos. Durante nossos mandatos implantamos o Orçamento Participativo onde buscamos construir com a população as prioridades para aplicar os recursos públicos de forma a atender o bem-estar das famílias, sejam elas moradoras das regiões centrais ou periféricas. Além disso, buscamos construir uma relação respeitosa com as Unidades Tradicionais de Terreiro (UTTs), uma vez que a cidade de Alvorada é um dos municípios gaúchos com importante presença das Unidades de Terreiro. Em 2003, durante minha segunda gestão como prefeita em Alvorada, constituímos o Fórum de Autoridades Locais de Periferia (FALP), no contexto do 3º Fórum Social Mundial. Essa rede reuniu autoridades globais das comunidades de periferia que em 2017 chegou a envolver 250 autoridades locais de 32 países buscando refletir sobre políticas públicas para as periferias.

O aprofundamento atual do neoliberalismo não deixa dúvidas do impacto destrutivo para as comunidades periféricas: mais pobreza, precarização de serviços públicos e ampliação da violência racista e machista, com o agravamento dos assassinatos da população negra e dos feminicídios. Como gestores públicos, entendo que o racismo e o machismo precisam ser considerados com políticas transversais de raça e gênero para que as políticas públicas avancem na ruptura com práticas institucionais e estruturais que ignoram as realidades específicas das periferias, da população negra, das mulheres, da população LGBTQIA+, das pessoas com deficiência. É ao lado dessas maiorias invisibilizadas e subalternizadas que lutamos.

O compromisso com a democracia passa por buscarmos uma sociedade mais inclusiva. E essa inclusão só será possível se rompermos com políticas institucionais racistas e misóginas. Como ex-prefeita e deputada estadual, uma mulher branca com atuação na política, penso que meu dever como militante feminista e antirracista é ser uma aliada na luta antirracista. Precisamos falar sobre a branquitude, sobre o que significa pertencer ao grupo étnico branco e o que podemos fazer para desnaturalizar a violência racista que tenta apagar a africanidade de nossa cultura e identidade nacional. Combater o racismo e o machismo precisa ser compromisso de toda a sociedade efetivamente.

Minha solidariedade ao casal de artistas diante da violência que suas filhas sofreram. Mas também os saúdo pela consciência de fazer de sua condição de privilégio (um casal branco, rico e conhecido) para denunciar ao mundo e mostrar o que deve ser um compromisso ético e civilizatório de todos nós, sobretudo os brancos: combater o racismo estrutural é um dever de toda a sociedade.

<https://unale.org.br/a-luta-contra-o-racismo-e-de-toda-a-sociedade/>

## Anexo 7: Artigo de opinião “Bullying e o olhar necessário aos sentimentos”

### “Bullying e o olhar necessário aos sentimentos” (Tatiana Santana)

Criado em 7 de abril de 2016, o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola foi instituído como uma iniciativa para chamar a atenção para os problemas causados pelo bullying e estimular a reflexão sobre o tema. Sancionada na exata data do massacre em Realengo, ocorrido cinco anos antes, em 2011, a Lei nº 13.277/2016 estabelece e reforça o apelo por mais empenho em medidas de conscientização e prevenção.

Também chamado de intimidação sistemática, o bullying é “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”, conforme definido pela Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática.

Comportamentos negativos dos pais podem ampliar o risco da criança se envolver com bullying, segundo pesquisa da Universidade de Warwick, nos Estados Unidos. Foram analisadas informações coletadas por 70 estudos diferentes, nos últimos 40 anos, envolvendo mais de 200 mil crianças. Concluíram que pais e mães superprotetores ou negligentes, ampliam a probabilidade de os filhos sofrerem ou praticarem o assédio escolar.

Durante o isolamento social, o canal de denúncias de violação aos direitos humanos recebeu, até maio de 2021, 25,7 mil denúncias de violência física e 25,6 mil de violência psicológica. Crianças e adolescentes correspondem a 59,6% do total de ocorrências. Com o crescimento dos casos nas escolas, a preocupação não aumenta somente para os pais dos filhos vitimados, mas também dos possíveis agressores, responsáveis por prejudicar o cotidiano de outros estudantes. O alerta é para os tutores se atentarem para o que os filhos fazem não apenas dentro da escola, mas em outros ambientes com pouca supervisão.

As crianças que praticam o bullying são mais comunicativas e têm facilidade de mobilizar outras; perfil de liderança. Costumam confrontar pais e também professores, são mais falantes e extrovertidas, intolerantes, normalmente envolvidas em confusões. Dá sinais de dificuldades comportamentais e emocionais desde cedo e a escola não é o único espaço de queixas e enfrentamento.

O bullying é uma forma de autoafirmação de poder através da agressão e humilhação. As consequências negativas podem ser imediatas ou tardias, sejam para os agressores ou para as vítimas. A indicação dos pesquisadores é que sejam feitos programas de intervenção não só nas escolas, mas também dentro de casas, encorajando as práticas positivas. Também, trabalhar com cada situação particular e analisar de existe um padrão de conduta que se repete. O quanto antes os pais puderem conversar com as crianças e escutá-las sobre suas preocupações, será mais fácil criar um ambiente harmonioso dentro de casa.

Os pais devem ficar bem atentos ao comportamento dos filhos e, se a família perceber que a criança não está conseguindo lidar com o bullying sozinha, chegou a hora de intervir. Os pais devem mostrar que estão atentos às agressões e pedir ajuda da escola. A partir da Lei nº 13.185/2015 foram instituídos importantes objetivos que mostram caminhos mais corretos a serem seguidos a fim de combater. No âmbito escolar, o objetivo é capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Disponível em

<https://ohoje-com.webpkqcache.com/doc/-/s/ohoje.com/noticia/opinioes/n/1396458/t/bullying-e-o-olhar-necessario-aos-sentimentos/>

## Anexo 8: Artigo de opinião “Violência contra escolas, questão que requer ações articuladas”

### Violência contra escolas, questão que requer ações articuladas

**Flávio Arns - Presidente da Comissão de Educação do Senado**

Os recentes episódios de ataques em escolas abalaram o país, geraram um clima de insegurança e medo em lugares que deveriam sempre servir de conforto, proteção e segurança para alunos, professores, funcionários e familiares. Choramos a perda de vidas e reafirmamos a urgência de discutirmos o tema a fim de termos protocolos de prevenção à violência e promoção da saúde mental em ambientes escolares.

Segundo levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil possui um dos índices mais altos no ranking de agressões no ambiente escolar. De acordo com a pesquisa, que foi realizada em 2019 e se mantém estável nos últimos anos, cerca de 28% dos diretores escolares testemunharam episódios de intimidação entre alunos. Esse índice é o dobro da média da OCDE.

Quais as causas dessa violência? Não é possível apontar fatores isolados, mas um conjunto de episódios que afetam crianças e adolescentes. Por exemplo, o isolamento social devido à pandemia de covid-19 propiciou o crescimento de comportamentos agressivos que se refletiram na sala de aula. Alunos privados do convívio coletivo e da boa convivência parecem acreditar que estão em um local competitivo, com sensação de não haver limites, no qual o mais forte é tido como o dominante.

Mais um potencial agravante é a exposição às redes sociais. O uso indiscriminado da internet, aliado ao consumo de conteúdos que levam a atos violentos, é preocupante. Estudos apontam que há significativa cooptação dos agressores nas redes, sendo, em sua maioria, jovens entre 10 e 25 anos que foram vítimas de bullying no período escolar e buscam notoriedade.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), crianças que sofrem bullying — forma de agressão verbal e física — tornam-se mais propensas a terem dificuldades interpessoais, baixa autoestima e podem tentar o suicídio

É preciso uma articulação de setores como educação, saúde e segurança. Melhorar o sistema de acompanhamento da segurança pública com uma visão educacional. Esse é um problema de Estado que deve envolver toda a sociedade, em especial as famílias de alunos. A violência cria um clima de medo e insegurança, o que, por sua vez, pode provocar a evasão escolar dos estudantes, que não sentem nas escolas um ambiente confiável.

A promoção da saúde mental também é prioridade absoluta. Defendo a presença de equipes multidisciplinares que combatam a violência e construam uma cultura de paz. Aqui destaco a necessidade do cumprimento da Lei 13.935, de 2019, que insere psicólogos e assistentes sociais na educação básica pública. Eles são fundamentais para a mediação das relações e conflitos no âmbito das escolas.

Outro caminho é a ampliação de processos de formação e capacitação para que professores e funcionários possam identificar sinais que previnam o agravamento de situações de violência em consonância com profissionais das diferentes áreas de atuação.

Alerto, ainda, que as escolas tenham um prontuário dos alunos que permita acompanhar, ao longo dos anos, o desempenho desses estudantes na vida acadêmica, além de atividades nos serviços públicos. Esses temas e outros estão sendo discutidos em cinco comissões do Senado: de Educação, Cultura e Esporte (CE), de Segurança Pública (CSP), de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), de Assuntos Sociais (CAS) e de Ciência e Tecnologia (CCT). O objetivo é que possamos ter políticas eficientes para enfrentar o problema.

Ressalto que dois projetos de lei com esse propósito estão em discussão no Congresso Nacional. Um que pode incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regras de segurança escolar, como controle de entrada e saída e a obrigação de acionar os serviços de segurança pública caso um ex-aluno ou ex-funcionário da escola apresente sinais de comportamento que recomendem acompanhamento especial. E outro que regulamenta a atuação das plataformas de redes sociais como uma das medidas de prevenção à violência nas escolas.

acadêmica, além de atividades nos serviços públicos. Esses temas e outros estão sendo discutidos em cinco comissões do Senado: de Educação, Cultura e Esporte (CE), de Segurança Pública (CSP), de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), de Assuntos Sociais (CAS) e de Ciência e Tecnologia (CCT). O objetivo é que possamos ter políticas eficientes para enfrentar o problema.

Ressalto que dois projetos de lei com esse propósito estão em discussão no Congresso Nacional. Um que pode incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regras de segurança escolar, como controle de entrada e saída e a obrigação de acionar os serviços de segurança pública caso um ex-aluno ou ex-funcionário da escola apresente sinais de comportamento que recomendem acompanhamento especial. E outro que regulamenta a atuação das plataformas de redes sociais como uma das medidas de prevenção à violência nas escolas.

Como diria o educador Paulo Freire, o estímulo à participação estudantil nas escolas é extremamente importante para a assimilação do que é ser cidadão. Não podemos nos curvar diante da intolerância que a violência propaga. Somos corresponsáveis em preservar o que as escolas representam na vida dos alunos e promover a saúde mental de todos. Sigamos juntos, na certeza do poder transformador da educação na vida dos estudantes e da nação.

Disponível em <https://www.correiobrazillense.com.br/opiniaio/2023/05/5093051-artigo-violencia-contra-escolas-questao-que-requer-aco-es-articuladas.html>

## Anexo 9: Artigo de opinião “Preconceito racial no Brasil”

### PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL, por Paulo Ferreira

O preconceito racial no Brasil e no mundo está sendo questionado por grandes movimentos de rua. Racismo é uma chaga extremamente violenta às sociedades, pois sua história social foi marcada pela escravidão. Da mesma forma outros problemas sociais precisam, urgentemente, ser questionados, sendo eles: violência contra a mulher, iminência do fascismo, marginalização das populações indígenas etc.

As manifestações, por todo o mundo, são fundamentais para pautar na vida social a discussão racial que deveria ser permanente e resistente. Assim, ser antirracista é comportar -se como cidadão que respeita o pacto social estabelecido em lei e cortejado nas relações sociais cotidianas.

Em um Brasil que luta para esquecer sua história social, é mais que necessário, como ocorreu nos Estados Unidos, as demandas do movimento negro serem clarificadas desigualdade racial, racismo estrutural, institucionalizado, cobranças por um Brasil que cumpra sua constituição, que o mercado e a economia qualifique essas populações, suas religiões sejam respeitadas, que a educação respeite os aspectos socio -históricos, tendo a mesma relevância curricular. Contudo o que vemos é a história de vida de negros serem associada a gigantescos sacrifícios, trabalho braçal brutal, violência policial, simbólica e estrutural, suas vidas serem relacionadas a má formação educacional e profissional, que de maneira lógica, lhe imprime uma condição social super perversa.

George Floyd é um grito, um alento, uma esperança. Saliento que direito se conquista. A esperança foi posta, mas não foi conquistada. O Brasil precisa caminhar bastante para entrarmos no túnel do pensamento progressista, da garantia fundamental dos Direitos Humanos, é não da retórica política.

O que nos cabe é lutar. O desejo é construir uma sociedade igualitária, onde os bônus e ônus sejam compartilhados com todos, que a cor da pele seja apenas a cor da pele. discussões sobre as temáticas celebradas a vida negra, fazer parte dos movimentos populares da sociedade organizada, praticar comportamentos antirracistas, desenvolver empatia, reflexão social e voltar-se para uma educação antirracista.