



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS – PB**

JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA COM FOCO NO GÊNERO MEME**

CAJAZEIRAS

2020

JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

**A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL – BNCC E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO GÊNERO MEME**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Proletras – da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras – na área de concentração: Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário.

CAJAZEIRAS

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB – 15/046
Cajazeiras - Paraíba

G635n Gonçalves, Joice Élide Alves.
A nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental – BNCC e as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa com foco no gênero meme / Joice Élide Alves Gonçalves. - Cajazeiras, 2020. 152f. : il. Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

1. Linguística textual. 2. Gêneros textuais. 3. Tecnologias digitais. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Memes. 6. Língua portuguesa-ensino fundamental. I. Olegário, Maria da Luz. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'42(043.3)

JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL – BNCC E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO GÊNERO MEME

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Letras –
Profletras – da Universidade Federal de
Campina Grande, Campus de Cajazeiras –
na área de concentração: Linguagens e
Letramentos, linha de pesquisa: Leitura e
produção textual: diversidade social e
práticas docentes, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Letras.

Aprovada em 20 / 02 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Maria da Luz Olegário

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Olegário
(DHP-UFPB/PROFLETRAS-UFCG-Orientadora)

Henrique Miguel de Lima Silva

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(CCHLA/UFPB-Examinador 1)

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/PROFLETRAS-UFCG-Examinadora 2)

Prof.ª Dr.ª Hérica Paiva Pereira
(UAL/PROFLETRAS-UFCG -Suplente)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se propuserem a lê-lo. Dedico também a todos os seres humanos empáticos, que se colocam no lugar dos outros nos momentos de alegria e/ou principalmente nos momentos de angústia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus bíblico por me guiar até aqui. Agradeço por todo o amor e por todas as misericórdias diárias que Ele derrama em minha vida, mesmo eu sendo uma pessoa tão falha e negligente para com seus ensinamentos. Desde o ventre sempre esteve comigo. Me guia e fortalece. Nunca me deixou.

Agradeço também a minha mãe, Enedina (Neta), por ser minha base, desde minha progenitora, minha alfabetizadora, minha amiga, minha conselheira, minha professora de vida, e minha MÃE (com toda carga positiva e verdadeira que essa palavra contiver). Obrigada por acreditar em mim, em minha capacidade e em meus sonhos. Devo-te tudo. Amo-te. Agradeço também, nessa oportunidade, ao meu pai Jurandy, por ser presente e protetor em todas as etapas de minha vida, me mostrando que é com garra e determinação que se vence as dificuldades. Amo-te.

Agradeço ainda ao meu esposo, Isac Farias, por todo amor e zelo pela minha vida desde o início do nosso relacionamento. Agradeço por ter me acompanhado, apoiado e incentivado até aqui e pela compreensão diante das ausências e falhas decorrentes da vida de Professora e Mestranda. Amo-te muito.

Agradeço ao meu avô materno, Raimundo Duda (*in memorian*), por todo apoio direto ou indireto que me proporcionou para que eu chegasse aqui. Mesmo analfabeto, sempre acreditou e confiou nos meus objetivos de vida que envolveram a educação. Tenho certeza que ficaria muito feliz pelos êxitos por mim alcançados.

Agradeço também aos meus demais familiares: minha avó Esmeralda, pela doçura com que me recebe sempre, pois aquele sorriso, aquela calçada e aquela cadeira de balanço são responsáveis por me tranquilizar nos momentos de tensão, são minha “hora do recreio”. Agradeço a minha avó Terezinha e ao meu avô Juracy (*in memorian*) por terem sido muito especiais em minha vida sempre. Aos meus tios, primos e sobrinhos (do coração) que torcem por mim, muito obrigada.

Sou grata também pela orientação, pelos riquíssimos conhecimentos partilhados, pelos comentários elogiosos à minha escrita (quando oportunos) e pela crítica sempre relevante durante o processo de escrita, além da condução compreensiva e tranquilizadora no desenvolvimento deste texto, os quais foram, são e serão muito importantes para mim. Tudo isso manifestado através da pessoa da minha estimada professora: Doutora Maria da Luz Olegário, pessoa maravilhosa,

carismática, cativante, inteligente e humana. Obrigada por ter aceitado me nortear nesta empreitada. Serei sempre grata.

Também sou grata a todos professores que passaram e passam pela minha vida, desde a educação básica, passando pela graduação e agora no Mestrado. Vocês são parte de cada vitória profissional que eu venha a alcançar. Mentas incríveis que me inspiraram e impulsionam a alçar voos mais altos. Meu muito obrigada.

Minha gratidão aos queridos professores que participaram da minha banca de qualificação e também da banca de defesa: Henrique Miguel e Nazareth Arraes, pelas contrinuições valiosíssimas que me permitiram enriquecer este trabalho e agregaram a mim muitos saberes. Meus sinceros agradecimentos!

Sou muito grata, ainda, ao meu irmão de outra mãe e de outro pai, mas do mesmo Deus, George Patrick, por todos os bons momentos compartilhados, pela nossa afetuosidade mútua e por sempre me socorrer nos momentos que mais preciso. Você é amigo de verdade enviado pelo Criador. Obrigada por tudo. Amo-te, meu amigo.

Ainda agradeço aos meus estimados colegas de Mestrado: Aída Bandeira, Inacio Teixeira (companheiro de estudo, trabalho e estrada), Natália Coelho e Mariza Santos por termos compartilhado tantos momentos bons de conversa e descontração, pelos trabalhos apresentados juntos, além das angústias que dividíamos, as quais me fortaleciam para continuar. Os lembrarei sempre com carinho.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos, cujos nomes não citarei aqui para não incorrer na falha de esquecer alguém, mas agradeço aos que contribuíram de maneira direta ou indireta para que eu conseguisse atingir este objetivo. Expresso-lhes os meus mais estimados dizeres de: Gratidão por tudo!

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17).

GONÇALVES, Joice Élide Alves. **A nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – BNCC e as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa com foco no gênero meme**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

RESUMO

O trabalho com gêneros textuais, em sala de aula, não pode ser posto em segundo plano pela relação intrínseca que estabelece com a vida em sociedade e nas relações interpessoais. Desse modo, as aulas devem partir dos gêneros. Além disso, a escola precisa estar sempre buscando atender às demandas impostas pela sociedade, principalmente no contexto atual em que as tecnologias digitais estão em evidência e presentes no cotidiano de grande parte da população, sobretudo dos jovens. Compreende-se, então, a necessidade de se consolidar um ensino que não despreze as tecnologias digitais ao se trabalhar com os gêneros textuais, prezando pela formação de estudantes proficientes nos diversos usos da língua, inclusive nos ambientes virtuais. Neste trabalho, o objetivo geral é analisar qual é o espaço reservado aos gêneros textuais digitais e como estes estão dispostos na nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, a fim de propor atividades a partir das lacunas e/ou presenças da discussão sobre os gêneros digitais no referido texto. Como metodologia, utiliza-se a pesquisa documental, por pautar-se na análise do mais recente documento de orientação curricular para o ensino básico brasileiro: a nova BNCC. Na perspectiva teórica, centra-se na teoria da Linguística Textual, bem como, na dos gêneros textuais, especialmente os digitais, sob as reflexões de Bakhtin (1979; 2003) Kock (2005), Marcuschi (2002; 2008), Rojo (2015), Barton e Lee (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Silva (2018), entre outros, que contribuem com estudos sobre a temática abordada. Pode-se apontar como resultados as convergências entre os caminhos trilhados pela BNCC e os caminhos dos teóricos contemporâneos da linguagem. Identifica-se, portanto, os progressos advindos dessa área do conhecimento, ou seja, dos estudos da linguagem para o ensino de língua portuguesa na atualidade, posto que a nova Base para o Ensino Fundamental, de igual modo os teóricos em questão, atribui grande importância às tecnologias digitais no atual contexto. Isso ficou evidente pela presença das linguagens digitais e gêneros textuais digitais em todo o componente de língua portuguesa na BNCC, sendo o gênero digital meme um dos que ganharam maior ênfase. Aponta-se, ainda, uma lacuna na nova Base por propor o trabalho com gêneros textuais digitais de maneira homogênea, desconsiderando a realidade de escolas menos favorecidas. Diante disso, neste trabalho, elaborou-se oficinas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental II com o gênero digital meme, tendo como opção a utilização de memes impressos ou em dispositivos digitais. Espera-se que esse trabalho culmine em aulas mais contextualizadas e significativas para estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Tecnologias digitais. Base Nacional Comum Curricular. Memes.

GONÇALVES, Joice Élide Alves. **The new Common Curricular National Base for Elementary School – BNCC and digital technologies in Portuguese language classes with a focus on the meme genre.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

ABSTRACT

The work with textual genres, in the classroom, cannot be overlooked by the intrinsic relationship that it establishes with life in society and interpersonal relationships. Thus, classes should start from genres. Besides, the school must always be seeking to meet the demands imposed by society, mainly in the current context in which digital technologies are in evidence and present in the daily lives of a large part of the population, especially young people. It is understood, then, the need to consolidate teaching that does not neglect digital technologies when working with textual genres, giving priority to the training of proficient students in the various uses of the language, including in virtual environments. In this work, the general objective is to analyze what is the space reserved for digital textual genres and how they are arranged in the new Common Curricular National Base for Elementary School, to propose activities from the gaps and/or presences of the discussion about the digital genres in that text. As a methodology, documentary research is used, as it is based on the analysis of the most recent curriculum guidance document for Brazilian basic education: the new BNCC. In the theoretical perspective, it focuses on the theory of Textual Linguistics, as well as that of textual genres, especially digital ones, under the reflections of Bakhtin (1979; 2003) Kock (2005), Marcuschi (2002; 2008), Rojo (2015), Barton and Lee (2015), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Silva (2018), among others, that contribute to studies on the subject addressed. It can be pointed out, as results, convergences between the paths taken by BNCC and the paths of contemporary language theorists. Therefore, we identify the progress made in this area of knowledge, that is, language studies for the teaching of Portuguese nowadays, since the new Base for Elementary School, as well as the theorists in question, attributes great importance to digital technologies in the current context. This was evident by the presence of digital languages and digital textual genres throughout the Portuguese language component at BNCC, with the digital genre meme being one of those gained greater emphasis. It is also pointed out a gap in the new Base for proposing work with digital textual genres in a homogeneous way, disregarding the reality of less favored schools. Therefore, in this work, we developed workshops to be worked on in the final grades of Elementary School with the digital genre meme, having as an option the use of printed memes or on digital devices. We expect that this work culminates in more contextualized and meaningful classes for students in the final grades of Elementary School.

Keywords: Textual genres. Digital technologies. Common Curricular National Base. Memes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Metodologia.....	14
2 O LETRAMENTO DIGITAL: ASPECTOS GERAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO.....	17
3 AS LINGUAGENS NA CONTEMPORANEIDADE E A ESCOLA.....	22
3.1 Gêneros textuais: reflexões pertinentes.....	22
3.2 As tecnologias e seu reflexo na comunicação humana.....	26
3.3 Os gêneros textuais digitais nas aulas de língua.....	30
4 A NOVA BNCC E SUA ABORDAGEM SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	36
4.1 Tecnologias digitais na BNCC e o diálogo com estudos contemporâneos.....	40
5 GÊNEROS DIGITAIS: ESCOLHAS E PROPÓSITOS CONFORME A BNCC.....	48
5.1 Memes e outros gêneros digitais na BNCC.....	48
5.2 Lacunas e sugestões quanto às propostas de trabalho com as linguagens digitais na BNCC.....	63
6 OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA TURMAS DE 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DE MEMES.....	68
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	146

INTRODUÇÃO

Relativamente recentes, muitas pesquisas, a exemplo dos escritos de Rojo (2013), Marcuschi (2010), entre outros, já evidenciam a importância que há na escola buscar acompanhar os avanços tecnológicos em prol da melhoria da aprendizagem dos discentes, principalmente no contexto atual em que as tecnologias digitais estão em evidência e presentes no cotidiano de grande parte da população, sobretudo dos jovens.

Quando foram lançados em 1998, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) já apontaram para o uso qualificado das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) aliadas ao ensino. Nesse documento, desde a apresentação, perpassando pelos objetivos que constam para o Ensino Fundamental, até um dos capítulos dedicados a discutir sobre as tecnologias, mencionou-se a necessidade de considerar as potencialidades de recursos tecnológicos em favor da aprendizagem.

Além disso, os estudos da linguagem foram perseguindo as mudanças demandadas pela sociedade contemporânea, e, a partir de então, alguns termos como “letramento” ganharam relevância, preparando caminho para outros aspectos como os “multiletramentos” e “letramentos digitais”.

Chega-se a isso, ao mostrar que os sujeitos são situados em práticas sociais e só são designados como “letrados”, ou competentes usuários da língua/linguagem, quando esses são capazes de interagir bem, respectivamente, em ambientes de cultura escrita, em ambientes de cultura multifacetada (escrita, oral, imagética, etc.) e ambientes cuja exigência seja o domínio das tecnologias, as quais estão sendo consideradas intrínsecas às práticas de linguagem atuais.

Compreende-se, assim, a necessidade de consolidar um ensino que não subestime o uso das tecnologias digitais ao trabalhar, por exemplo, com os gêneros textuais, prezando pela formação de estudantes proficientes nos diversos usos da língua, inclusive nos ambientes em que se exige o domínio das linguagens digitais.

Vale ressaltar, ainda, que essas tecnologias digitais estão presentes, não somente nos ambientes virtuais de comunicação e interação, a exemplo do uso de redes sociais que os jovens tanto acessam, mas também nas transações em bancos, para fazer compras, *check-ins* em viagens e etc., ou seja, é algo que já está enraizado

na cultura. Desse modo, a necessidade do letramento digital se faz primordial na sociedade contemporânea.

Relativo a isso, o presente estudo se impõe como um trabalho de pesquisa na área dos estudos da linguagem, cuja preocupação se volta para as atividades de letramento digital que contemplem as aulas de Língua Portuguesa – LP para alunos do Ensino Fundamental.

Isso posto, nesta pesquisa, como objetivo geral, busca-se analisar como os gêneros textuais digitais estão contemplados na nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – BNCC, a fim de propor atividades a partir das lacunas e/ou presença da discussão sobre os gêneros digitais no documento em pauta.

Por sua vez, os objetivos específicos se debruçam em problematizar a relevância do letramento digital nos espaços de interação social e suas implicações quanto ao ensino; discutir como os estudos contemporâneos da linguagem, no contexto das tecnologias digitais e dos novos gêneros textuais têm sido assimilados pela escola. Objetiva-se, ainda, avaliar qual o espaço reservado às linguagens digitais na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e a influência dos estudos contemporâneos sobre esse documento; explanar sobre os gêneros textuais digitais ricos em multimodalidade citados pela nova BNCC, sobretudo o gênero meme e o que esse documento deixa de abordar quanto ao universo midiático, levando em consideração a linguagem utilizada nos espaços contemporâneos de interação verbal.

Por último, busca-se apresentar uma proposta de atividades envolvendo o trabalho com o gênero textual digital meme, em sala de aula, por ser um dos gêneros digitais que ganhou maior ênfase na nova Base, desde a apresentação do componente de LP às orientações curriculares propriamente ditas.

Esta pesquisa justifica-se a partir das vivências pessoais com as tecnologias digitais, em que a autora deste trabalho pode perceber a utilização destas como indissociáveis de ampla parcela das ações do cotidiano na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à rotina dos mais jovens.

Conseqüentemente, as tecnologias digitais também têm sido cruciais para o desenvolvimento da lida pedagógica, tornando-a mais prática e fazendo com que as aulas sejam meios de ampliar os horizontes dos estudantes ao usar as TICs em favor

da aprendizagem, não apenas para entretenimento, como grande maioria deles costuma pensar.

Na perspectiva teórica, centra-se na Linguística textual, bem como na dos gêneros textuais, especialmente quanto aos digitais, sob as reflexões de Bakhtin (1979), Kock (2005), Marcuschi (2002; 2008), Rojo e Barbosa (2015), Barton e Lee (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Silva (2018) entre outros que contribuem com estudos sobre a referida temática.

Embora o ensino de língua portuguesa, de maneira geral, pareça não estar acompanhando os estudos teóricos sobre o uso das tecnologias digitais, ao estarem sendo bastante difundidos e discutidos, os documentos orientadores tendem a ter refletido essas mudanças, mais especificamente a nova BNCC para o Ensino Fundamental.

Ressalta-se que, neste trabalho, usa-se ambas as terminologias: “Gêneros textuais” e “Gêneros do discurso/discursivos” como termos equivalentes, pois, inspira-se aqui tanto em teorias bakhtinianas, já que Bakhtin é considerado o precursor do termo “gêneros do discurso/discursivos”, ao passo que se inspira também em autores como Marcuschi, que faz uso do termo “gêneros textuais”. Tal adendo baseia-se no que explica Rojo e Barbosa (2015, p. 26). Em suma, Bakhtin e Marcuschi tratam os gêneros em questão como frutos e/ou construção da interação em sociedade e das práticas que a permeiam, o que será melhor discutido em uma das seções deste trabalho.

Esta pesquisa subdivide-se em seis capítulos, em que, no capítulo II aborda-se noções sobre o letramento digital, seus conceitos e perspectivas teóricas, principalmente os aspectos voltados ao ensino. Nesse capítulo, elucida-se questões relevantes quanto a importância dos letramentos digitais para às demandas da vida em sociedade, bem como a necessidade de a escola assumir o papel de mediadora no desenvolvimento de competências necessárias aos saberes digitais.

No capítulo III, discute-se a presença das tecnologias digitais na comunicação e na interação social e qual tem sido a postura da escola diante disso, conforme reflexões levantadas a esse respeito por autores consagrados nessa área de pesquisa. Nesse aspecto, caracteriza-se os gêneros textuais, por serem importantes elementos para a compreensão deste trabalho, bem como, os gêneros textuais

digitais. Pondera-se também como os gêneros textuais digitais precisam estar inseridos no processo de ensino/aprendizagem contemporâneo.

Por conseguinte, no capítulo IV, analisa-se a abordagem das tecnologias digitais e dos gêneros textuais na nova BNCC, avaliando a influência dos estudos a respeito dos gêneros textuais digitais exercidos sobre tal documento. Ou seja, ressalta-se até que ponto a BNCC assimilou estudos de autores como Rojo, Marcuschi, entre outros.

Com base nas teorias estudadas a respeito dos gêneros textuais digitais e os enfoques relacionados ao que apresentou a nova BNCC, o capítulo V traz discussões em torno do gênero meme e outros gêneros digitais multimodais, observando qual a finalidade de estarem sendo propostos para integrarem os currículos das escolas brasileiras de ensino básico. Além disso, ainda no capítulo V, mostra-se aspectos inconsistentes na BNCC no que tange ao trabalho pedagógico com os gêneros próprios da cultura digital ao desconsiderar realidades carentes de grande parte das escolas brasileiras.

Por último, no capítulo VI, são apresentadas oito oficinas envolvendo o gênero meme, em que, para sua elaboração, observou-se as habilidades relativas ao eixo de leitura que envolvem o referido gênero digital na BNCC. Nessas oficinas, fundamentadas em habilidades expostas na Base como sendo essenciais para a aprendizagem, atentou-se tanto para o manuseio de dispositivos digitais em sala de aula, quanto para o uso de memes impressos e materiais de mais fácil acesso. Isso se estabeleceu por considerar as lacunas do documento em análise reveladas no capítulo V.

1.1 Metodologia

A análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), centrou-se mais especificamente no que se refere à área de linguagens e ao ensino de língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a abordagem dessa pesquisa foi definida como qualitativa, por ponderar os aspectos que são pertinentes à presente análise.

Sobre a abordagem de pesquisa adotada neste trabalho, considera-se Silveira e Córdova (2009, p. 32) ao elencarem algumas das características da pesquisa

qualitativa que são: “[...] hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno [...].”

Assim, conforme uma das características da abordagem dessa pesquisa, buscou-se aqui compreender como a BNCC assimilou a dinamicidade dos estudos da linguagem na contemporaneidade, o que conseqüentemente deve ser refletido nas escolas brasileiras.

Para tanto, a metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa documental, por pautar-se na análise do atual documento orientador curricular para o Ensino Fundamental no Brasil, a nova BNCC, publicada em dezembro de 2017.

Relativo a isso, Prondanov e Freitas (2013) afirmam: “pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico”. Dessa forma, o principal objeto deste trabalho é um documento oficial, o qual foi analisado a partir de critérios previamente elaborados.

Buscou-se ter como base, primeiramente três categorias para a apreciação desse vasto documento, a saber:

- Competências gerais da BNCC;
- Competências específicas da área de linguagens da BNCC;
- Componente de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental na BNCC;

Ainda como parte dos procedimentos analíticos posteriormente foram escolhidos três critérios de análise, os quais são:

- Presença dos gêneros textuais digitais na BNCC;
- Gêneros textuais digitais recorrentes em redes sociais;
- Gêneros cuja característica seja a multimodalidade.

Conforme o que consta em sua introdução, a BNCC: “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor).

Como apresentado, a nova BNCC visa propor aprendizagens basilares em caráter de obrigatoriedade para todos os anos do Ensino Fundamental ao nortear a elaboração dos currículos das escolas brasileiras.

Para se chegar à análise mencionada, o capítulo vindouro objetiva discutir aspectos relevantes que dizem respeito ao letramento digital. Em seguida, aborda-se

a influência exercida pelas tecnologias digitais sobre a linguagem no mundo contemporâneo.

Ainda como caminho para a análise da BNCC, avalia-se como a escola tem se comportado perante esse contexto, ao passo que também se discute sobre as características dos gêneros textuais, primando pelos aspectos referentes aos gêneros que ganham destaque neste trabalho: gêneros textuais digitais.

Ao final, as oficinas compreendem sugestões de atividades que, embuídas dos estudos realizados ao longo desta pesquisa, sobretudo das habilidades propostas pela BNCC, buscam levar para as salas de aula o gênero digital meme como forma de ampliar as competências de leitura de estudantes do Ensino Fundamental.

2 O LETRAMENTO DIGITAL: ASPECTOS GERAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO

As tecnologias digitais atualmente têm refletido na forma de percebermos o mundo e as pessoas. Não raro julga-se o quanto alguém é inteligente pelas habilidades que possui ao lidar com os dispositivos digitais. Isso fica ainda mais nítido quando se trata de crianças, de modo que, muitas vezes, os pais ficam impressionados quando bebês já conseguem acessar um vídeo de animação que desejam assistir em um *tablet* ou *smartphone*.

Da mesma forma, no universo capitalista no qual estamos inseridos, valoriza-se muito quando os estabelecimentos comerciais e as empresas disponibilizam seus produtos em lojas *online*, fornecem serviços de atendimento aos consumidores via portais eletrônicos ou até mesmo lançam aplicativos (os conhecidos *Apps*) para que os clientes acompanhem o lançamento de promoções ou produtos em primeira mão, dentre outras funcionalidades.

Assim, é inevitável deixar de notar que o entretenimento propiciado pelas redes sociais é apenas um dos meios pelos quais a marcante presença das tecnologias digitais se impõe à vida contemporânea em sociedade. A esse respeito, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) refletem por meio das seguintes palavras: “Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo.”

Esse recorte do mundo atual serve para mostrar que os conhecimentos relativos à língua que há décadas foram supervalorizados, como uma boa oratória, uma escrita adequada a cada contexto, em termos de coesão, coerência, ortografia e etc., hoje, tais conhecimentos não perderam seu valor, mas, ao contrário, são ainda mais valorizados e/ou possuem um poder de persuasão e de alcance muito maior quando inseridos nos ambientes virtuais. Ou seja, as curtidas e o número de inscritos em canais de vídeos como o *Youtube*, dependem muito da desenvoltura que se lida com a oralidade. A prova disso são os famosos *Youtubers* e os *digital influencers*, tão afamados no mundo da *Web*.

Do mesmo modo, solicitar um atendimento *online* para reclamações sobre produtos ou serviços, por exemplo, depende muito da clareza com que se comunica

de forma escrita o que se pretende externar. Existem muitos outros exemplos a serem citados de como o uso adequado da língua atrelada ao ciberespaço, configuram como decisivos para obter êxito nas práticas cotidianas na contemporaneidade.

Conforme Fernandes e Cruz (2017, p. 81):

No atual contexto da cibercultura os processos de comunicação requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, tecnologias, dispositivos e suportes e com diversos modos de interação, gêneros e linguagens, transitando entre diferentes contextos, práticas culturais e eventos em que os letramentos digitais se desenvolvem.

Diante das reflexões feitas, aponta-se que as práticas de linguagem mediadas pelos usos dos dispositivos tecnológicos exigem o que se concebe como letramento digital. Na realidade, neste trabalho, analisa-se que o que existem são letramentos, já que são tantas as ferramentas que envolvem as práticas de linguagem *online*, que não se pode limitar o termo “letramento”, no singular, por isso, o ideal é que se utilize a expressão “letramentos digitais” conforme a figura abaixo:

Figura 1 - Quadro dos letramentos digitais

Tabela 1.1 Quadro dos letramentos digitais.

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓ ↓	Letramento impresso			
	Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
	Letramento móvel			
	Letramento em codificação		Letramento remix	

Fonte: Dudeney; Hockly; Pegrum (2016).

À nível de contextualização, segundo os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), entende-se que “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital.”

Para os citados autores, é possível ser letrado em um dos ambientes digitais, enquanto em outros, ser totalmente leigo. Por isso usam o termo “letramentos”, em concordância com o que também afirma Buzato (2009, p. 16), que “[...] Há diferentes letramentos digitais praticados para finalidades diferentes em contextos diferentes. Por esta razão a opção pelo uso de letramento digital também no plural, letramentos digitais.”

Ainda sobre as exigências para o presente século, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) propõem que os indivíduos estão sendo cobrados a possuírem “habilidades próprias do século XXI”. Habilidades como: criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente.

E ainda conforme o que apregoam os referidos autores (2016, p. 17, grifo dos autores):

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Conforme observado, os domínios das linguagens digitais estão sendo exigidas junto a outras habilidades como forma de valorização do indivíduo na sociedade vigente, o que, de certa forma, já foi mencionado nas reflexões iniciais deste capítulo, porém, agora, fundamentados por outros pesquisadores.

Dessa forma, possuir tais aptidões revelam certa relação de poder, pois estão ligadas a questões sociais, políticas, econômicas, culturais entre outras questões relevantes, conforme apresentaram os autores mencionados.

Por conseguinte, entende-se a importância que há em a escola buscar favorecer os letramentos digitais possíveis e cabíveis dentro das práticas de ensino, visando justamente preparar os indivíduos para atuar de maneira produtiva onde quer que estejam inseridos.

A esse respeito, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam:

Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição.

Desse modo, entende-se que as salas de aulas devem estar abertas para as novas práticas, relacionando sempre os letramentos que já se tem como consagrados aos novos letramentos, visto que esses novos letramentos continuam sendo mediados por textos de diversos tipos, que são os textos digitais. Como mostram Barton e Lee (2015, p. 205) em seus estudos:

A produção e utilização de textos *online* ocupam grande parte da vida das pessoas. Uma série de estudos destaca a dimensão *textual* dos letramentos digitais em diversas plataformas, como salas de bate-papo (Merchant, 2001), mensagens instantâneas (Lewis e Fabos, 2005; Lee, 2007a) *vídeo game* (Gee, 2004) e *fan-fiction* (Black, 2009), entre outros. Esse *corpus*, que dá atenção às práticas dos jovens, chegou ao consenso de que os textos digitais são criativos, hibridizados e multimodais.

Conforme a reflexão citada, a necessidade de o processo de ensino/aprendizagem envolver os letramentos digitais é sintetizada por: compreender a riqueza das linguagens utilizadas nesses meios, favorecendo a criatividade, além de já ocuparem grande parte da vida dos indivíduos inseridos na sociedade do tempo vigente.

Quanto a isso, parafraseando André (2014, p. 9) estabelece-se que é importante o envolvimento dos alunos e que estes devem ter participação mais ativa e comprometida, não apenas com a manipulação de objetos ou dispositivos, mas pensando no que fazem e porque fazem. É mencionado ainda pelo referido autor que esse tipo de situação de aprendizagem é de grande riqueza.

Não obstante, para que seja de fato uma experiência rica, é necessário que o professor tenha em mente que a quase imposição para que ele se adapte e utilize as novas tecnologias, pelo fato de estarmos sempre necessitando delas, não deve fazer com que ele seja “assujeitado”.

Melhor dizendo, apenas pelo fato de que, como já mencionado, estamos sendo comumente subordinados às tecnologias digitais, são elas que devem se sujeitar aos professores, de modo a serem utilizadas como ferramentas pedagógicas poderosas

quando se tem objetivos pré-estabelecidos, os quais o docente formula na busca da construção de conhecimentos referentes à língua e seus empregos e usos.

Diante disso, busca-se entender como a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), por ser o documento que está dando suporte para a criação dos currículos das escolas brasileiras, aborda os letramentos digitais. Lançada em meio a inúmeros estudos elucidativos quanto à importância das tecnologias digitais para a educação, e frente ao contexto atual de um mundo globalizado, espera-se que a BNCC esteja em concordância com o que é discutido no próximo capítulo: as linguagens na contemporaneidade.

3 AS LINGUAGENS NA CONTEMPORANEIDADE E A ESCOLA

Levando-se em consideração a atual conjuntura de um mundo globalizado, onde as várias linguagens se entremeiam carregadas de sentidos e funcionalidades, é pertinente discutir neste trabalho o que essas mudanças refletem quanto aos estudos da língua e da linguagem e como esses estudos têm sido recebidos pela escola contemporânea.

Mediante levantamento teórico suscitado por vários autores, especialmente os seculares, reflete-se aqui, aspectos essenciais para compreender o quanto um ensino de Língua Portuguesa contextualizado e concomitante às práticas sociais pode impactar a aprendizagem de maneira exitosa.

Assim sendo, ao discorrer a respeito dos gêneros textuais, das linguagens digitais e do ensino contemporâneo, busca-se fazer pontes apontando como tais elementos se fundam ou conversam entre si, tendo em vista a grande variedade de teóricos que se debruçam sobre esses temas.

3.1 Gêneros textuais: reflexões pertinentes

Como forma de fazer a abertura das discussões teóricas apresentadas neste capítulo, iniciar-se-á refletindo sobre os gêneros textuais, por compreender, conforme pesquisas de autoridades nessa área, que os textos estão cotidianamente presentes na vida em sociedade, e que, conseqüentemente, devem ser vistos na escola, de forma ampla e funcional como o são, o que converge para o trabalho com gêneros textuais digitais em sala de aula, principal temática aqui suscitada.

De acordo com Connors (1981, apud MILLER, 2012, p. 13), “Boa parte do ensino de escrita no fim do século XIX foi organizada na base desses modos descontextualizados: descrição, narração, exposição e argumentação”. Dessa forma, muitos teóricos percebiam a noção de gênero textual como um “‘modo’ ou padrão organizacional” (MILLER, 2012, p. 13), ou seja, sob influência do formalismo, esses teóricos privilegiavam justamente a forma, além de, nesse contexto, o estudo dos tipos de textos nas academias, distanciar-se das práticas sociais.

No entanto, o estudo sobre gêneros não é algo recente, visto que vem sendo debatido desde Aristóteles na Grécia antiga, em que na obra *Retórica* (330 a.C.), para se analisar os gêneros retóricos, foram levadas em consideração: “[...] as maneiras

de participação ética e efetiva na vida da cidade (*polis*).” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 37).

Com isso, Aristóteles dividiu a Retórica em três categorias:

A primeira voltada a aconselhar/desaconselhar e ao futuro, por seu caráter exortativo (o **deliberativo**); a segunda, com função de acusar ou defender e dirigida ao passado (o **judiciário**); e a terceira, que refletia o elogio ou a censura, retratando uma situação presente (o **epidítico**) (GOMES; IAPECHINO, 2008, apud ROJO; BARBOSA, 2015, p.38, grifo dos autores).

Com base nisso, desde o filósofo Aristóteles, sobre o estudo dos gêneros, compreende-se que a função dos discursos requer maior atenção do que suas estruturas para que esses possam intervir e integrar efetivamente a realidade. Embora as estruturas sejam também consideradas, é a significação dos gêneros que levamos para a vida.

Partindo desse pressuposto, com relação aos estudos contemporâneos sobre os gêneros, entende-se que, conforme traz Marcuschi (2002, p. 19), “[...] Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.”

Assim, não se tem como definir precisamente quantos gêneros textuais existem, pois são inúmeros e de características diversas, porém, se entende que é por meio deles que a comunicação humana se molda e se estabelece diante de cada contexto sociocomunicativo, segundo a citação de Marcuschi (2002).

Do mesmo modo, também não se tem como precisamente classificar, através de sua forma, todos os gêneros que perpassam nossa vida. Na verdade, não se deve haver preocupação em saber nomeá-los no dia a dia, pois, simplesmente não é isso que mais importa, já que “Os gêneros de texto, ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos, são entidades de vida.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27, grifo das autoras).

Rojo e Barbosa (2015, p. 28) ainda esclarecem que “tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos”. As autoras também elucidam que esses enunciados cumprem o papel de expressar uma significação por meio da língua/linguagem.

Por isso, a forma em si, contribui para a compreensão dos enunciados que se organizam através de textos (orais, escritos, mistos, etc.) mas é a significação que

esses enunciados trazem que atinge o objetivo de existirem. Ou seja, os sentidos a eles atribuídos é que permitem o real engajamento dos indivíduos nesse universo multiletrado contemporâneo.

É importante mencionar que essa noção da importância maior dada à significação e aos sentidos dos textos, em detrimento do estudo apenas da forma, é relevante para o entendimento quanto a este trabalho. Não se opõe aqui que os aspectos estruturais também sejam pertinentes a serem observados, no entanto, considera-se que o estudo dos gêneros vai muito além disso.

Ainda a respeito dos gêneros, observando o que esclarece Bakhtin (2003, p. 262), tem-se a seguinte análise:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiformidade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...].

Pertencentes a vários campos ou “esferas de atividade humana”, conforme também designa Bakhtin (2003), pode-se dizer que os gêneros somente são considerados reais segundo a sua funcionalidade, ou seja, quando se dão como atividades de uso da língua, ao se prestarem a ela para que ocorra dada interação social e/ou quando fazem parte, de alguma maneira, de atividades humanas.

Por conseguinte, tanto Marcuschi (2002), quanto Bakhtin (2003), esse último sendo considerado o grande precursor dos estudos sobre os gêneros do discurso no século XX, mostram que os gêneros são inerentes a toda comunicação e interação humana. Isto é, estamos nos utilizando de algum gênero sempre que nos inserimos em alguma prática social.

Como prática social, entende-se aqui, a expressão que se baseia no termo de cunho marxista: “práxis”, em que, conforme Konder (2003, p. 1 apud ROJO; BARBOSA 2015, p. 55), ao definir a “práxis”, sugere como “atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo”. Dessa forma, intencionalmente adaptamos a linguagem conforme a prática social ou situação comunicativa e, portanto, conforme o gênero de que necessitamos fazer uso para agir sobre o mundo que nos cerca.

Além da situação comunicativa, da finalidade e da linguagem, outro importante elemento já mencionado aqui quanto ao estudo a respeito dos gêneros textuais, são os aspectos composicionais, conforme também traz Bakhtin (2003, p. 261):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

O autor estabelece que os gêneros mantêm certa regularidade estrutural, o que conseqüentemente torna seu uso e a maneira de os reconhecer mais facilitada. Em outras palavras, a forma permite aos usuários da língua acomodar os enunciados e fazer com que os gêneros sejam melhor reconhecidos ou direcionados quanto ao campo da atividade humana ao qual pertencem.

A esse respeito, novamente se reflete e se percebe que, relativo aos gêneros, a forma não possui fim em si mesma, mas, desempenha a função de comportar os enunciados, a saber, as expressões que carregam significação, dentro de limites estruturais.

Diante da devida importância atribuída aos textos em suas práticas sociais, considera-se também o que diz Marcuschi (2008, p. 154), ao afirmar que: “É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Desse modo, o autor se refere à necessidade que os sujeitos sociais têm em estruturarem aquilo que expressam por meio de organizações, de certa forma, pré-estabelecidas. Além disso, Marcuschi (2002, p.19) corrobora:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Conforme a referida citação, o teórico segue também o raciocínio de que os elementos estruturais dos gêneros textuais não cumprem papéis tão relevantes quanto as funções de comunicação que podem exercer em determinados contextos sociais.

Diante dessas reflexões, ao se considerar as diversas características dos gêneros textuais, colocando-se como questão de maior ênfase a significação que esses podem carregar, abre-se um arcabouço de possibilidades no que diz respeito ao estudo e uso dos textos na escola, posto que é algo tão intrínseco à comunicação e à atribuição de sentidos.

Desse modo, por estarem tão intimamente ligados à vida em sociedade e às relações interpessoais, o trabalho com gêneros em sala de aula não pode ser colocado em segundo plano, pelo contrário, as aulas devem partir deles, visto que a escola deve estar sempre buscando atender às demandas impostas pela sociedade. E no que se refere ao ensino de língua portuguesa, o estudo envolvendo os gêneros textuais devem possibilitar aos discentes desenvolver competências e habilidades necessárias aos mais diversos eventos comunicativos.

Conforme mencionado no início deste tópico, as reflexões a respeito das concepções sobre gêneros textuais/discursivos adotadas nesse estudo, servirão de base para as discussões referentes ao trabalho com gêneros textuais digitais em sala de aula. No entanto, esse debate será empregado após as abordagens teóricas seguintes, que dizem respeito às mudanças em decorrência da difusão das tecnologias digitais refletidas na comunicação humana.

3.2 As tecnologias e seu reflexo na comunicação humana

Nota-se que, ao longo da história, a sociedade criou e modificou as várias maneiras de comunicação que conhecemos hoje, e, em se tratando do século XXI e nas últimas décadas, percebe-se crescente influência das tecnologias digitais quanto às formas de interação social.

Dentre os que mais fazem uso dos meios virtuais para se comunicar estão os mais jovens, conforme mostram os estudiosos que intitulam essa geração de *geração Y*. De acordo com Oliveira (2010, p. 72), a *geração Y* é aquela que tem por hábito ser forte consumidora de entretenimento e dos produtos da era da informação.

Por sua vez, Prensky (2012) utiliza o termo *Digital natives* (Nativos digitais) para se referir a essa geração que tem o uso de dispositivos digitais como parte de suas vidas, isto é, como parte do seu *habitat* natural. Entretanto, a escola, por vezes, parece não estar acompanhando as mudanças advindas desse universo cibernético, visto

que o uso de equipamentos tecnológicos, como os *smartphones*, são geralmente proibidos no ambiente escolar.

Apenas recentemente tem-se encontrado notícias sobre algumas escolas brasileiras que estão começando a liberar o uso dos dispositivos móveis para fins didáticos, como mostra a notícia publicada no portal G1 sobre o uso de tecnologias em salas de aulas na Escola Salesiana São José, de Campinas – SP.¹

Quanto às aulas de língua portuguesa, seguindo a mesma lógica, mesmo havendo inúmeros meios para se trabalhar o domínio das múltiplas linguagens, ainda se distanciam muito dos recursos tecnológicos e multimidiáticos, sendo que, em tese, seriam importantes maneiras de tornar as aulas mais didáticas e significativas.

A esse respeito, Rojo (2013, p. 16) apresenta a seguinte análise:

Encontram-se aí, portanto, as raízes das práticas escolares de letramento sedimentadas que vemos em nossas escolas e nos materiais didáticos: neles, as propostas ligadas aos letramentos não minimizaram seu caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência. Na abordagem da leitura e da produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

Nota-se que, conforme analisa a autora, até mesmo os materiais didáticos produzidos com o objetivo de ampliar as noções e os horizontes dos alunos com base no que os estudiosos da linguagem pregam hoje, ainda tem se mantido a supremacia do código escrito em detrimento de práticas discursivas.

Dito isso, entende-se que, mesmo que as pesquisas acadêmicas apontem para a necessidade de um ensino que preze pelas práticas sociais e metodologias significativas, a escola muito tem menosprezado isso, contribuindo assim, com a visão estereotipada que muitos alunos têm a respeito das aulas e, particularmente, do ensino de língua portuguesa, cuja preocupação ainda é muito voltada ao viés formal, como também aponta Rojo (2013, p. 16) em seus estudos:

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas normas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso.

¹ Notícia intitulada **Tecnologia se torna aliada à aprendizagem em sala de aula**. Disponível em: www.g1.globo.com. Acesso em: 07 mar. 2019.

A referida autora explica que, embora a língua não seja homogênea, a escola tende a dar ênfase apenas uma de suas modalidades: à norma padrão. Isso mostra que, embora, nem sempre, os usos proficientes da língua envolvam a norma culta, é somente essa que a escola tem privilegiado.

À parte disso, muitos estudos têm mostrado os caminhos que o ensino de língua materna deve trilhar para galgar êxito na aprendizagem dos discentes. Relativo ao que propõe a Linguística Textual, por exemplo, grande foi a evolução, por assim dizer, do papel dos textos para o ensino da leitura e da escrita. Revelou-se por meio dela a importância que há em se trabalhar os elementos veiculadores de sentidos expressos nos textos para, a partir disso, explorar, por exemplo, suas características formais.

Assim como também não se concebe mais que os sentidos de um texto, sejam percebidos como propriedades presentes unicamente nele, referindo-se, assim, segundo Kock (2005, p. 17), como:

[...] modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Dessa forma, muitos teóricos da Linguística Textual, a exemplo da autora citada, já trazem a relevância que há em se considerar os vários elementos textuais e até mesmo extratextuais para a compreensão de textos. Aspectos extratextuais podem estar relacionados, por exemplo, ao contexto social e cognitivo dos interlocutores. No entanto, esses fatores vêm sendo colocados em segundo plano em muitas das aulas de língua portuguesa.

Observam-se situações em que o professor pede que os estudantes respondam questões que dizem respeito à estrutura de um texto, sem que antes se compreenda os sentidos dele, sobre o que fala, as figuras de linguagem nele empregadas, qual a finalidade e etc., o que torna o processo de aprendizagem alheio às reais necessidades da interação humana, ou seja, às práticas sociais.

Então, é necessário fazer com que as práticas de ensino sejam de fato influenciadas pelos estudos teóricos vigentes, visto que muitos desses estão imbuídos das mudanças que ocorrem na sociedade, o que requer que a escola também as acompanhe.

Para isso, os documentos orientadores curriculares devem trazer essas mudanças como forma de motivar a formação continuada de professores nesse sentido e, conseqüentemente, provocar mudanças na vida escolar. Com base nessa necessidade, nota-se que a BNCC, já traz a língua vista na sua dinamicidade e no que se refere ao ensino de língua portuguesa, já esclarece que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

Compreende-se a urgência do ensino de língua portuguesa estar antenado aos saberes que evoluem e se ampliam para tornar o público discente cada vez mais proficiente e competente no uso da língua materna em contextos múltiplos de comunicação, visto que esta língua não está isolada, pois conforme afirmam Barton e Lee (2015, p. 165): “Língua e aprendizagem estão entrelaçadas de várias maneiras; e a aprendizagem quase sempre implica usar e ampliar a língua”. Em outras palavras, a aprendizagem só se torna significativa ao fazermos uso da língua nas situações de interação vivenciadas.

Além disso, as mudanças impulsionadas pelas tecnologias digitais, sua difusão na sociedade e seu acesso relativamente facilitado refletem nas práticas de letramentos na escola. Por isso, cientes da urgência de um trabalho docente que contemple os ambientes digitais, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) advertem que:

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas.

Desse modo, o professor de língua portuguesa precisa apropriar-se de conhecimentos sólidos referentes às linguagens digitais, conhecimentos esses que lhes permitam desenvolver em suas salas de aula a ampliação dos saberes que os discentes já trazem sobre os instrumentos digitais que manuseiam.

A partir disso, espera-se que os discentes não se limitem quanto ao uso dessas tecnologias somente para entretenimento, por exemplo, mas que obtenham domínio dos vários letramentos digitais a fim de tornarem-se capacitados e autônomos em qualquer prática social que envolva eficientemente as tecnologias, seja relativo ao mercado de trabalho, seja ao mundo acadêmico, etc. Diante disso, as discussões seguintes se debruçarão na perspectiva do trabalho com gêneros textuais digitais e o uso destes em sala de aula.

3.3 Os gêneros textuais digitais nas aulas de língua portuguesa

As discussões em torno dos gêneros textuais, além das discussões sobre as mudanças nas formas de comunicação em sociedade, servem de base para analisarmos o destaque que, de maneira especial, os gêneros digitais têm tido na sociedade contemporânea, devido ao seu uso recorrente, às formas que os preestabelecem e sua funcionalidade.

Sobre a noção de gênero textual digital, Marcuschi (2010, p. 15) discute o seguinte: “Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita.” Entende-se que o autor citado percebe grande parte dos gêneros textuais digitais como uma espécie de recriação dos gêneros textuais preexistentes, algo similar a uma adaptação de gêneros preexistentes para o ciberespaço. Marcuschi (2010, p. 37) estabelece um quadro com exemplos dessa espécie de modificação dos gêneros, de acordo com a figura seguinte:

Figura 2 - Gêneros emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal / bilhete / correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo / conferência / debate
10	Lista de discussão	Circulars / séries de circulars (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi; Xavier (2010).

No referido quadro, Marcuschi e Xavier (2010) mostram uma correlação entre os gêneros mais conhecidos do universo virtual com os gêneros já consagrados desde séculos passados em nossa sociedade, em que se percebe que suas funcionalidades e propósitos são semelhantes. Por exemplo, aulas presenciais hoje podem ser substituídas por aulas virtuais, ao passo que as tradicionais cartas, foram praticamente substituídas pelos e-mails. Todas essas mudanças culminaram em praticidade e rapidez na comunicação contemporânea.

Não obstante, ainda conforme Marcuschi (2005), os gêneros digitais se diferenciam dos demais e se caracterizam pela riqueza de linguagens que podem envolver, de acordo com o que se observa na seguinte afirmação:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha divisão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Esclarecidas as noções de gêneros textuais digitais adotadas neste trabalho, discute-se, então, ser perceptível que: assim como outros gêneros textuais próprios de outras esferas da comunicação humana exigem para sua compreensão o uso de atividades cognitivas para atribuição de sentidos, conhecimentos enciclopédicos e de mundo e manejo adequado da linguagem, os gêneros digitais também carecem.

Entretanto, embora só cresçam o número de usuários da *internet*, muitos não são competentes o bastante para serem completamente conscientes a respeito do que veem, leem ou fazem nos ambientes virtuais, conforme enfatiza Rojo e Barbosa (2015, p.121):

A superficialidade se estabelece como corolário: curtir/comentar nas redes sociais, sem refletir sobre o que se lê, apenas para não perder a oportunidade de se posicionar, na verdade, de aparecer ou de se satisfazer (o reino da opinião pessoal no lugar de uma posição ou projeto político mais consistente).

Portanto, quando se menciona trabalhar gêneros digitais em sala de aula, é necessário que o professor tenha em mente, não apenas o objetivo de tornar as aulas mais atraentes, fazendo uso de textos que circulam na *internet*, mas, favoreça a reflexão sobre o que se lê, vê ou publica.

Rojo e Barbosa (2015, p. 121) afirmam que “Nos tempos de *hiper*, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado, ou mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos).”

Discussões como essa são pertinentes e devem ser levadas às salas de aula, uma vez que muitos usuários não têm se dado conta da quantidade de informações pessoais que estão fornecendo ao opinarem e/ou publicarem aspectos de suas vidas na internet. Barton e Lee (2015, p. 43) esclarecem que “[...] Ao escrever, as pessoas deixam registros em toda a parte e criam informação que outras pessoas podem usar, que informa os buscadores e que é o produto vendável de *empresas* como *Google* e *Facebook*.”

Ainda a respeito desse universo digital, Rojo & Barbosa (2015, p. 122) discorrem que “[...] A informação e os conteúdos transbordam na *Web* e o prefixo *hiper*, também aí, é demandado. Nesse contexto de hiperinformação, as ações de curar, seguir, curtir, taguear e comentar ganham destaque.”

Essa necessidade de exposição e posicionamento indiscriminado motivado pelo uso excessivo das redes sociais tem feito com que muitas pessoas, em especial os adolescentes, não saibam distinguir o que deve ou não ser expresso nos ambientes digitais.

Observa-se até mesmo o uso do “ctrl c” e “ctrl v”, ou seja, cópias dos posicionamentos alheios sem que se esboce, muitas vezes, nenhuma reflexão. Além disso, muitos chegam a ser manipulados ao usarem a grande rede por não possuírem as habilidades necessárias para filtrar o que de fato é confiável e relevante.

Percebe-se, dessa maneira, a importância de acontecerem discussões no ambiente escolar acerca de qual atitude, linguagem, postura são aconselháveis de se ter perante o mundo da *web* e os vários textos que nele circulam.

Outro aspecto que tem refletido nos eventos comunicativos em sala de aula é a linguagem usada nos ambientes virtuais, já que ela tem sido trazida para as atividades escolares, dada a recorrência de seu uso.

Os discentes parecem não entender que cada contexto exige um trato diferente com a língua e acabam por usar o *internetês*² em várias atividades escritas quando deveriam usar termos mais formais. Isso se dá, porque, assim como menciona Silva (2018, p. 61): “Os jovens estão acostumados a praticar um novo jeito de escrever em *status* de *Facebook*, *Instagram*, *bate-papo online*, etc.”

Nota-se, então, que os discentes acabam por trazer para a escrita escolar o uso de abreviações e termos típicos das redes sociais, os quais utilizam massivamente. Sobre essa relativamente nova variedade de linguagem *online*, Barton e Lee (2015, p.16) elencam características como:

Acrônimos e siglas (ex: PFV para “por favor”; rs para “risos”); reduções de palavras (por exemplo, blz para “beleza”, vc para “você”; q para “que”; kd para “cadê”); homófonos letra/número (por exemplo, U para “you” e 2 para “to”), emoticons (por exemplo, ☺ e ☹), pontuação não convencional/estilizada (por exemplo, “!!!!!!!!!!!!!!”, “.....”).

Nesse sentido, o docente poderia enxergar isso como uma oportunidade de reflexão em suas aulas, contribuindo para que os estudantes percebam que a língua pode ser adequada à cada situação comunicativa. A esse respeito, Silva (2018, p. 63) propõe a seguinte análise:

Se a escrita nas redes sociais assume um perfil diferenciado da (*sic*) escrita padrão, compete à escola favorecer situações de aprendizagem que possam despertar nos alunos a reflexão sobre os mecanismos de adequação da língua e não apenas punir tais usos em textos acadêmicos sem uma justa discussão a respeito.

Com isso, entende-se que a sala de aula deva configurar como um ambiente em que, principalmente nas aulas de língua portuguesa, os discentes sejam capazes

² Crystal (2006, apud BARTON; LEE, 2015, p.16).

de refletir sobre os vários aspectos relativos à interação, seja em ambientes reais, seja nas mídias sociais, e com qualquer que seja o gênero empregado, inclusive os digitais.

Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que trabalhar gêneros oriundos dos meios digitais possibilita maior engajamento por parte do público discente nas aulas, pois, gêneros que eles já possuem contato no cotidiano, se tornam mais palpáveis para ampliar a compreensão e criticidade.

Se o objetivo de uma aula é fazer com que produzam uma resenha crítica sobre um livro ou filme, por exemplo, por que não iniciar pedindo para que os alunos façam pequenos *posts* ou comentários em suas redes sociais como no *Facebook*, *WhatsApp*, ente outros, expressando o que acharam a respeito? Ou que façam uso de textos multimodais como assistir/produzir vídeos, memes, por fim, para que usem suas próprias plataformas digitais como ferramentas de acesso, busca e disseminação de conhecimento, de maneira consistente, sem fugir ao dinamismo característico da grande rede?

Tais reflexões se fundamentam, além da vivência como docente, no que diz Silva (2018, p. 90):

Acreditamos que, ao passo em que não trazemos para o contexto de sala de aula os novos formatos de se comunicar e interagir na cibercultura, falhamos no nosso papel de educadores. Em se tratando dos novos gêneros digitais, ignorá-los é negar à língua o seu caráter social, maleável, que se adequa às necessidades dos falantes de cada época acompanhando e promovendo a evolução da sociedade.

Portanto, os gêneros digitais podem assumir importantes papéis nas aulas de língua portuguesa, considerando seus usos pelos nativos digitais, como já mencionado, lhes favorecendo a melhoria ou o interesse quanto à leitura dos mais diferentes textos, conforme também ressalta Silva (2018, p. 63): “Um texto desses, postado em um *blog* ou um grupo de rede social, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura interpretativa, da argumentatividade, da criatividade, da expressividade.”

Dito de outra maneira, proporcionar a leitura em sala de aula de textos típicos dos meios interativos virtuais, a saber, gêneros digitais, deve ser visto pelo professor como pertinente e benéfico, posto que o docente, ao fazer isso, está aproveitando saberes que os alunos, em sua maioria, já trazem, mesmo que não sejam os saberes que a escola privilegia, pois segundo os estudos de Gomes (2016, p. 82): “[...] jovens

em idade escolar, acessam a *internet*, cada vez mais motivados pela participação em redes sociais e pelo acesso aos *smartphones*.”

Além disso, Gomes (2016, p. 82) afirma que:

[...] No meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como a audiovisual ou multimídia, por exemplo.

Diante disso, compreende-se que os discentes além de leitores, também são produtores de textos nos meios digitais. Cabe à escola lançar mão da incorporação de novas práticas, valorizando os conhecimentos que os discentes já possuem e acrescentando de maneira produtiva e motivadora novos e relevantes conhecimentos.

Evidentemente que, ao usar os gêneros digitais, é necessário que o professor tenha objetivos claros a serem alcançados relativos à aprendizagem dos discentes. Para isso, é importante que se tenham parâmetros e embasamento a respeito de como e quais gêneros trabalhar. Isso posto, o próximo capítulo visa discorrer sobre como a nova BNCC percebe e como estabelece o trabalho com gêneros digitais na educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental.

4 A NOVA BNCC E SUA ABORDAGEM SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este capítulo do trabalho tem como foco a análise da BNCC quanto aos aspectos relacionados à área de linguagens e ao componente Língua Portuguesa, mais precisamente às séries finais do Ensino Fundamental, buscando adentrar no que concerne aos gêneros textuais, às linguagens digitais, qual a presença dos gêneros textuais digitais e como aborda tal conteúdo.

Partindo de sua contextualização, é pertinente mencionar que em dezembro de 2017, foi homologado e publicado o documento de orientação que visa reger, a partir de então, a elaboração dos currículos das escolas brasileiras de educação básica: a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Encontra-se em sua apresentação que a nova Base foi elaborada por “especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5)

Ainda na apresentação, aborda-se qual a natureza e a finalidade do referido documento:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam seu caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 5).

Dessa forma, a BNCC não é um currículo em si, mas servirá para fundamentar os currículos e projetos pedagógicos das instituições escolares em caráter de obrigatoriedade, isto é, normativamente está estabelecendo os critérios para elaboração dos currículos da educação básica brasileira cujo propósito, segundo o que se tem escrito, é de amenizar as disparidades e desigualdades de aprendizagem que existem no Brasil.

Conforme mencionado, o próprio documento designa-se como plural e contemporâneo. Nesse aspecto, pode-se estabelecer uma ponte com as teorias de Kalantzis e Cope (2006, apud ROJO 2013, p. 15), quando esses afirmam que para o ensino na modernidade deve-se fazer uso da pedagogia do pluralismo, que configura:

“Uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenha importância crítica.”

Para isso, os critérios apresentados pela nova base devem ser seguidos e postos em prática a partir da sua homologação. No entanto, percebe-se que muitos profissionais da educação sentem dificuldades³ na implementação deste novo documento, quanto ao que ele propõe. Intenta-se, portanto, que este trabalho possa contribuir para que professores da educação básica que tiverem acesso a ele, compreendam algumas das várias inovações/mudanças presentes no referido documento.

No que concerne a sua estrutura, a nova BNCC organiza-se inicialmente propondo as competências gerais da educação básica, seguida das etapas que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada etapa se tem subdivisões quanto às áreas do conhecimento que abrangem, a saber, as áreas de: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Por sua vez, cada área do conhecimento é subdividida em disciplinas, designadas na base como Componentes curriculares.

Cada área do conhecimento traz também suas competências específicas, bem como, cada componente curricular, de semelhante modo, possui suas competências também específicas. Com relação aos componentes curriculares, esses são subdivididos em anos, em que cada ano é subdividido por: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

É importante deixar claro o que são competências e o que são habilidades propostas pela BNCC. Nela, o termo competência é definido como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes, e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

O termo habilidades, constante nos detalhamentos de cada componente curricular: “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos dos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2017, p. 29). Vale lembrar que o termo “habilidades”, além de estar presente na BNCC, já vem sendo usado em

³ Reportagem intitulada: **Professores apontam dificuldades na implementação da BNCC**. Publicada no portal: agenciabrasil.ebc.com.br em 13 de novembro de 2018. Acesso em 07 de mar. 2019.

outros documentos educacionais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999), além de matrizes que regem avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 1999) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

É pertinente mencionar que as competências e habilidades que são elencadas pelas matrizes de referência como a do SAEB, que foram assimiladas pela BNCC, se distanciam de um programa de ensino engessado, e se aproximam de um ensino que leva em consideração a dinamicidade da linguagem. O que vai ao encontro do que reflete Antunes (2003, p. 22):

Todas as competências são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções. Não há um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino de português. Nem a famigerada concordância verbal, suposto indicativo do saber da “inequívoca norma culta”, aparece. Tampouco a regência ou outra questão semelhante. Muito menos as famosas classificações de orações.

Dessa forma, considera-se que a aprendizagem escolar é um processo de construção do conhecimento cuja finalidade é fornecer saberes relevantes para a vida. Isso pode ser confirmado pelas palavras de Silva e Felicetti (2014, p. 20), ao falar sobre os referidos termos quando relacionados à vida docente:

Na educação básica, as competências e habilidades podem ser melhor desenvolvidas, pois são necessárias tanto para a continuidade dos estudos (já que a cada ano escolar os conteúdos se ampliam necessitando dos anteriores já consolidados), bem como para as futuras profissões dos educandos, resultando assim em aspectos relevantes para a vida em sociedade.

É cabível analisar ainda, que, quanto aos quesitos cuja BNCC está organizada, as habilidades são codificadas conforme mostra a figura a seguir extraída dela:

Figura 3 - Estrutura da BNCC



Fonte: Brasil (2017)

Portanto, quando aparecem as habilidades de língua portuguesa neste trabalho, a codificação, entre parênteses, se explica da seguinte maneira: “EF”, conforme apresenta a figura acima é a sigla para Ensino Fundamental, logo após um par de números que representam as séries as quais as habilidades se referem dentro dessa codificação, em seguida, as iniciais “LP” de língua portuguesa, e ao final da codificação, tem-se a sequência progressiva das habilidades referentes a cada campo de atuação.

Pode-se notar na BNCC expresso diálogo com estudos contemporâneos, em que cada componente também leva em consideração, como nos objetos do conhecimento, saberes a serem utilizados no dia a dia. De acordo com a BNCC, os objetos do conhecimento dizem respeito aos “conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017, p. 28) e se ligam diretamente a unidades temáticas.

Ao trazer o termo “objetos do conhecimento”, a BNCC institui relação com o construtivismo sócio-histórico conforme o que diz Matui (1995, p. 45):

[...] o objeto de conhecimento, na realidade, faz o seu *desvelamento* na teia de relações sociais, através de símbolos, signos, sendo a palavra o seu signo principal. Todo objeto é cultural e se apresenta na sociedade. E a maneira de captá-lo ou assimilá-lo é pelo diálogo [...].

Pode-se dizer, então, que o ensino, conforme a BNCC, deve apontar para as práticas sociais em seus diversos contextos, o que dialoga, por exemplo, com o que

mencionam Rojo e Barbosa (2015, p.56) quando afirmam: “As práticas sociais são ‘situadas’ em esferas de atuação específica” (grifo das autoras).

Dessa forma, a subdivisão dos conteúdos em unidades temáticas, favorece um ensino contextualizado, além de se notar certa relação com os conhecidos pilares da educação, que preconizam: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”.⁴

Isso porque, nas orientações constantes em cada componente se incluem: o processo cognitivo, que seria aprender a conhecer, objetos do conhecimento, referentes a aprender a fazer, e ainda, o contexto em que se pode abordar o conteúdo, que são as habilidades, o que se relaciona a aprender a viver com os outros e a aprender a ser. Assim, no tópico seguinte, analisa-se o componente de Língua Portuguesa na BNCC com vistas a encontrar outros aspectos semelhantes aos que autores contemporâneos da linguagem estabelecem como imprescindíveis estarem presentes no processo de ensino/aprendizagem escolares.

4.1 Tecnologias digitais na BNCC e o diálogo com estudos contemporâneos

Conforme já mencionado, a BNCC traz competências gerais para a educação básica e traz também competências específicas para cada área do conhecimento. Assim sendo, uma das Competências gerais da nova Base, a competência 5, apresenta o seguinte:

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

Nesse trecho, pode-se fazer paralelo com o que traz Chartier em seus estudos, ao discorrer sobre as mudanças advindas na maneira com que a sociedade passou a lidar com as informações a partir da disseminação das tecnologias digitais, quando o autor reflete:

⁴ **Os pilares da educação.** Disponível em: <<https://www.iped.com.br/materias/educacao-e-pedagogia/pilares-educacao.html>>. Acesso em 03 ago. 2019.

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres de que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] (CHARTIER, 1998, p.91 apud ROJO 2013, p. 20).

A BNCC apontou na competência 5 que se almeja a preparação dos discentes não só para compreender e fazer uso das tecnologias, mas que as usem com criatividade e autonomia, visto que, conforme evidenciou Chartier, o leitor contemporâneo não é apenas leitor, mas esse também intervém e é partícipe desse universo, convergindo para a noção de protagonismo instituído na BNCC na competência citada.

Além disso, Rojo (2013, p. 19), estabelece que:

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais [...].

Entende-se que, a BNCC assimilou constatações como a de Rojo (2013) e trouxe destaque às tecnologias digitais, pois, se outrora as tecnologias começaram a ser vistas pela escola como ferramentas para o ensino, como nos PCN, atualmente, as tecnologias têm sido apontadas como objetos de conhecimento. Em outras palavras, não se utiliza mais um dispositivo eletrônico apenas para aprender algo referente às práticas de linguagens escritas, mas utiliza-se as tecnologias para produzir e intervir no próprio meio, conforme a atual Base curricular.

Referente às competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, a Base sugere:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 63).

Nesse sentido, observa-se então que a linguagem digital aparece logo nas competências gerais da BNCC, além de estar também presente nas competências específicas de Linguagens estabelecidas para o Ensino Fundamental, evidenciando ou apontando a relevância que essa linguagem tem exercido na sociedade contemporânea.

Além da competência 3, já citada, há outra específica da área de linguagens, a competência 6, que também menciona as tecnologias digitais da informação. Essa propõe:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 63).

As linguagens digitais passam a ser vistas pela base como conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, propondo um ensino que prepare os discentes para a vida em sociedade, não desconsiderando suas capacidades individuais. A esse respeito, Barton e Lee (2015, p. 35), afirmam que: “A participação em atividades online em rápida mudança implica um aprendizado constante [...]”.

Tanto nas competências gerais, quanto nas específicas para a área de linguagens nota-se acentuada preocupação ao se utilizar as linguagens digitais de maneira consciente, crítica, reflexiva, apontando que este documento tem refletido os estudos ultimamente desenvolvidos a esse respeito no âmbito das linguagens, como visto em algumas das pesquisas citadas no capítulo III do presente trabalho.

A nova Base Nacional Comum Curricular (2017 p. 134), também como reflexo da necessidade de trabalhar a partir de gêneros textuais levando em conta situações de comunicação, já aponta que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Dessa forma, o mais novo documento orientador, imbuído das perspectivas teóricas vigentes e das mudanças nas formas de interação social, propõe que nas aulas de língua portuguesa não se desconsidere as práticas de linguagem/os gêneros textuais que os estudantes já estão habituados a utilizar, mas que também se apresente outras perspectivas.

A BNCC dialoga, inclusive, indubitavelmente com escritos de Rojo e Barbosa (2015) quando, no documento, elege-se campos de atuação para a contextualização

do conhecimento trabalhado na escola, a fim de que se aprenda partindo de situações da vida real, conforme pode-se observar:

São cinco campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do ensino fundamental, com a denominação Campos da vida pública (BRASIL, 2017, p. 82).

O diálogo com Rojo e Barbosa (2015) pode ser revelado tomando como base a citação a seguir, já que os princípios e até mesmo alguns termos utilizados são os mesmos quanto ao que foi apresentado da BNCC:

Uma sugestão que apoiamos, na impossibilidade da (*sic*) escola abordar tudo, seria eleger quatro esferas da maior importância na vida cultural, privada e pública, da hipermodernidade: (a) a esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação; (b) a esfera da divulgação e da ciência, inclusive na escola, responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento; (c) a esfera da participação na vida pública (produção e consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer político contemporâneo; (d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz cultura e arte e – por que não? – entretenimento na vida contemporânea (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 141).

Além disso, sobre as práticas de linguagem também se tem o seguinte:

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

A partir disso, é perceptível, na nova BNCC, a preocupação em explorar a leitura e as novas formas de produção de gêneros, que são, atualmente, em grande medida, frutos dos meios virtuais, ricos no uso de linguagens diversas e tão presentes no cotidiano dos indivíduos modernos por intermédio, especialmente, das mídias sociais.

Pode-se mencionar nessa discussão, as conclusões de Barton e Lee (2015, p. 47) quando enfatizam a presença da multimodalidade ganhando forças desde tempos remotos até os dias atuais:

Os modos, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc. Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual.

Como consequência da veiculação de textos multisemióticos e multimidiáticos presentes na esfera digital, abordando infindáveis temas, o público discente passa a ser influenciado por esses textos em sua produção ou mesmo em sua identidade como indivíduo e mesmo na sua postura na escola. Influência essa advinda, seja por meio dos assuntos que mais são abordados nas páginas acessadas da *Web*, seja pela linguagem utilizada, dentre outras coisas.

A BNCC (2017), por sua vez, considerando isso, expõe o seguinte:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p. 67).

O documento orientador em questão estabelece a necessidade não apenas de se trabalhar com textos vinculados ao universo digital, estudando suas características formais ou etapas de produção, mas, que tais textos sejam trabalhados a partir dos sentidos que esses podem assumir.

Mais uma vez se percebe pontes entre o que trouxe a BNCC e o que trazem à luz teóricos contemporâneos, ficando nítida a relação da última citação extraída da nova Base com o que salienta Rojo e Barbosa (2015, p.135):

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multisemióticos.

Assim como as citadas autoras, a BNCC propõe, portanto, que haja discussões e análises que proporcionem o fomento à criticidade e formulação de argumentos bem fundamentados. Essa seria a maneira mais adequada ao se trabalhar textos da *internet* na sala de aula, conforme nos mostra o documento em estudo, publicado em dezembro de 2017. Logo, essa preocupação expressa pela Base está em consonância com os estudos vigentes da linguagem, conforme as discussões contempladas no capítulo I da presente pesquisa.

Seguindo essa perspectiva, ainda para a BNCC, os gêneros já trabalhados em sala de aula não devem deixar de ser, pelo contrário, devem-se ampliar os horizontes dos estudantes apresentando-lhes gêneros que, no geral, não costumam ler ou produzir. O letramento digital é pertinente e crucial no contexto contemporâneo:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p. 67).

O documento em análise ainda traz a seguinte premissa quanto ao trabalho com os gêneros advindos dos meios cibernéticos em paralelo com os gêneros mais “consagrados”:

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2017, p. 67).

Conforme a citação, a BNCC atribui a mesma relevância à compreensão e atribuição de sentidos a um gênero dito formal como é o caso do gênero oral palestra, à compreensão e atribuição de sentidos a um gênero dito informal como o gênero meme.

Relativo a essa busca pela inovação no trabalho com linguagens em sala de aula, Ribeiro (2016, p.119) reflete:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Isso nos revela um caráter interessante do documento em análise, ao aderir as mudanças propostas por muitos estudos recentes e cuja preocupação perpassa os estudos da Linguística Textual e os estudos do Sociointeracionismo Discursivo, ao contemplar os textos em seus contextos de uso, nas práticas sociais e por considerar os diversos elementos que contribuem para atribuição de sentidos.

Quanto a isso, pode-se fazer um elo com o que afirma a linguista Irlandé Antunes em seu livro “Aula de português” (2003), sugerindo privilegiar as ideias e análises dos textos, em detrimento dos aspectos relativos ao excessivo estudo das normas gramaticais:

O grande tempo destinado à procura dos dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões (pobres questões) poderia ser muito mais bem aproveitado com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideais ou imagens, sejam eles literários ou não (ANTUNES, 2003, p. 71).

Vale ressaltar também, que, ao se trabalhar com gêneros digitais em sala de aula, a tendência é favorecer a motivação do estudante contemporâneo nas aulas, visto ser algo, em tese, já conhecido, agora deve fazer parte do currículo escolar, evidentemente de maneira sistematizada e coesa em busca sempre de proporcionar aos discentes a capacidade de perceber e fazer uso da riqueza expressa na linguagem e seus propósitos comunicativos.

Sobre esse aspecto, a nova BNCC esclarece:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2017, p. 68).

Assim, conforme a BNCC, ser um usuário competente da língua não se restringe, como muitos pensam, a conhecer e usar as regras da gramática normativa, mas dominar o código escrito moldando seus usos às diversas práticas sociais, inclusive às virtuais e sendo ainda protagonista ao também usar a criatividade para produzir textos multimodais.

Sabendo disso, o capítulo seguinte versará sobre os gêneros textuais digitais apresentados pela BNCC, discutindo sobre como podem ser significados, além de refletir sobre quais deles recebem maior ênfase e, ainda, qual a importância desses para o preparo dos discentes quanto às práticas sociais escolarizadas ou não.

5 GÊNEROS DIGITAIS: ESCOLHAS E PROPÓSITOS CONFORME A BNCC

Neste capítulo serão apresentados gêneros digitais citados pela BNCC voltados para a orientação do trabalho em sala de aula. Pretende-se aqui fazer pontes com estudos teóricos, trazendo informações pertinentes a respeito dos gêneros abordados pela Base, de maneira objetiva.

Conforme já explanado, a nova Base Nacional Comum Curricular mostra grande valorização das práticas sociais que envolvem as tecnologias digitais. Somado a isso, gêneros digitais são bastante citados ao longo das propostas curriculares atrelados a diversos objetos do conhecimento e habilidades.

Dentre os gêneros digitais mais citados, se encontra o gênero meme, o qual é exposto desde a apresentação do componente de língua portuguesa, quando é equiparado ao gênero palestra, conforme visto no capítulo IV deste trabalho, além de ser citado ao longo das orientações curriculares em várias habilidades da BNCC.

Dessa forma, seguimos discutindo a respeito dos gêneros textuais digitais, sobretudo o gênero meme, pelas razões levantadas. Além de buscar-se compreender quais seriam os propósitos desses gêneros estarem presentes no processo de ensino da educação básica consoantes à Base Nacional Comum Curricular.

5.1 Memes e outros gêneros digitais na BNCC

De acordo com as reflexões já trazidas no tópico de apresentação do documento em análise, a BNCC propõe um currículo que tenha como ponto de partida práticas sociais, ou, práticas de linguagens, termo utilizado pelo documento. Essas práticas de linguagem estão imersas em campos de atuação e os objetos do conhecimento ficam situados dentro desses campos, atrelando-se a habilidades, que, por sua vez, ligam-se a eixos (a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), uma espécie de teia do conhecimento.

Sabendo disso, uma das primeiras habilidades no componente de Língua Portuguesa, relativa aos anos entre 6º e 9º do Ensino Fundamental, diz respeito ao campo jornalístico midiático, em que no eixo de leitura, cita-se o gênero digital meme, um gênero textual digital, juntamente com outros gêneros já consagrados no repertório de gêneros textuais vistos na escola, conforme observa-se a seguir:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, **memes**, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2017, p. 139, grifo nosso).

O objeto de conhecimento ao qual a habilidade citada está interligada na Base é “Estratégias de leitura, apreender os sentidos globais do texto” (BRASIL, 2017, p. 138). Dessa maneira, o gênero digital meme é colocado dentro dessa habilidade para que seja trabalhado em sala de aula com vistas a fornecer e/ou fortalecer uma visão crítica nos estudantes a respeito do que pode vir a ser expresso por meio de textos de tal gênero.

A crítica, a ironia e o humor devem ser apreendidos pelo leitor proficiente que, em um ambiente virtual, se depara com inúmeros e variados memes, esses, imbuídos de sentidos e refletindo temas presentes na vida real. Para melhor se chegar ao entendimento de como esse gênero digital se configura, pode-se elencar alguns conceitos possíveis para ele.

O termo meme foi cunhado inicialmente pelo cientista Richard Dawkins em 1976 fazendo uma analogia com a teoria do “gene” da área genética. Parafraseando Dawkins (2001), o meme, nesse caso, seria, então, um fruto cultural que propaga ideias e/ou as modifica, imitando ideias, mas carregando outras informações sobre vários campos da sociedade. Para Dawkins (2007 p. 217-218):

[...] um ‘meme de idéia’ pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem.

Dessa forma, o termo meme não nasceu necessariamente no meio digital, mas foi incorporado a ele com a mesma configuração. A expressão “meme de internet” se configuraria como algo que se repete na grande rede, no entanto, com aspectos distintos, carregando ideias a serem assimiladas pela sociedade, assim como um gene se repete carregando informações genéticas de ser humano para ser humano na reprodução.

Conforme Cani (2019, p. 251) “Nessa perspectiva, assim como os genes são capazes de se replicar e de transmitir informações sobre os aspectos genéticos do ser humano, os memes reproduzem e disseminam aspectos comunicacionais.”

Além dessas informações a respeito do gênero meme, Castro (2017, p. 10) em seus estudos, conclui que o termo meme também tem relação com o vocábulo grego *mimese* (imitação), visto que, conforme vai se replicando, o meme mantém algum aspecto semelhante com o que lhe deu origem, no entanto, ganhando novos sentidos.

Ainda a respeito disso, nota-se que no ambiente virtual “[...] ao se espalharem, memes se tornam diferentes, mas reconhecíveis: ao serem compartilhadas, as informações dos memes ganham as características particulares relacionadas ao novo contexto.” (MARTINO, 2015, p. 177).

Segundo Fontanella, memes são “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009, p. 8). Na internet, um meme pode ser uma imagem, como também pode ser um vídeo, uma cena, uma música, um desenho ou algo que seja viralizado, isto é, compartilhado por grande parte dos usuários da rede, que lhes atribuem significação.

Enquanto gênero, os memes podem ser identificados, dentre outras coisas, pela sua multimodalidade, já que, de acordo com o quadro “Resumos de definições” de Sandella (2007, apud ROJO, 2013, p.141): a multimodalidade diz respeito à quando “o mesmo conteúdo pode ser encontrado em múltiplas representações”.

Também pode-se perceber que memes, segundo Guerra e Botta (2018, p.1863): “São formas de comunicação rápida, utilizadas repetidamente na internet. Podem ser compostas por uma imagem ou montagem, associada a uma gíria ou bordão”, isto é, muitas linguagens podem ser encontradas em um meme, a verbal, a visual, a sonora, entre outras, o classificando como texto multimodal.

Com relação ao trabalho com memes em sala de aula, nota-se o quão é importante devido a sua presença na sociedade contemporânea, em que, compreendê-los se torna relevante para que o indivíduo esteja inteirado dos aspectos que o cercam, além de ter uma visão questionadora através de tal gênero, ao reconhecer que a ironia, o humor e a crítica estão nele presentes, o que condiz com as orientações da BNCC.

Segundo Guerra e Botta (2018, p. 1861):

[...] os memes funcionam como um indicador das opiniões da população. Quando há algum acontecimento de repercussão nacional, sobretudo na política, a ampla circulação de memes sobre o assunto é esperada e, até, anunciada pelos meios de comunicação.

A figura 4 mostra um exemplo de meme bastante compartilhado nas redes sociais no ano 2019:

Figura 4 - Print do vídeo Bettina



Fonte: Google imagens (2019)

Essa imagem trata-se de um *print* de um vídeo do *Youtube* que se tornou um famoso meme em 2019: “Oi, meu nome é Bettina”.

Conforme a página Dicionário popular (*online*):

Bettina Rudolph é uma jovem brasileira que virou meme por causa de uma publicidade veiculada no *Youtube*. Nela, Bettina revela que aos 22 anos já acumulou 1 milhão e 42 mil reais em patrimônios, apenas fazendo investimentos, e que teria começado somente com 1.520 reais.

Pelo fato do anúncio no qual Bettina aparecia ter sido exibido incontáveis vezes no *Youtube*, várias pessoas começaram a demonstrar irritação nas redes. E ainda, muitos começaram a questionar, duvidar e criticar a riqueza de Bettina, já que, segundo ela, a partir de pouco mais de mil e quinhentos reais, adquiriu um milhão em patrimônio.

Logo, memes carregados de ironia e sátira inundaram o universo virtual. Ao mesmo tempo, releituras e montagens abordando temas como futebol e a rotina da vida de pessoas comuns se apropriaram do jargão ou da imagem da Bettina ao serem compartilhados como *posts* repletos de humor.

Pelo fato desta pesquisa ter como produto final o trabalho com memes, apresentar-se-á alguns exemplos desse gênero:

Figura 5 - Meme Bettina com futebol



Fonte: Google imagens (2019)

Figura 6 - Meme Bettina para os pobres



Fonte: Google imagens (2019)

Figura 7 - Meme Bettina com boletos



Fonte: Google imagens (2019)

Figura 8 - Meme Bettina releitura Leonardo DiCaprio



Fonte: Google imagens (2019)

De acordo com os exemplos apresentados, caso o internauta não tivesse uma visão crítica a respeito do que encontra na grande rede, sua compreensão ficaria

limitada, já que os memes a respeito do tema só surgiram como uma reação contrária ao que Betina trazia no anúncio.

Do mesmo modo, em relação aos memes criados diante do vídeo da jovem em questão, cujos sentidos giram em torno de ironias, sátiras e sarcasmo, seria necessário entender o contexto e os efeitos de sentido para a partir de então atribuir-lhe significado. Dessa forma, um meme pode ser designado como:

[...] nova forma de comunicação [...] usada para comentar fatos e acontecimentos considerados relevantes pela população, sobretudo os que envolvem política, futebol, fatos do dia a dia e a vida de celebridades (GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1861).

Logo, ao trazer a sugestão para que memes sejam trabalhados em turmas de 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, a BNCC reforça um ensino que prioriza uma noção de leitura ampla e concomitante às práticas sociais e ainda, em conformidade aos estudos da linguagem contemporâneos, pois, memes, além de fazerem parte dos ambientes virtuais utilizados por grande parte dos estudantes, são ricos textos multimodais e multissemióticos cuja exploração em sala de aula pode ser produtiva e prazerosa proporcionando melhor aprendizagem.

Reconhecer a ironia em um meme pode ser muito mais significativo do que estudar a ironia em frases desconexas abordadas, muitas vezes, pelo livro didático e que não possuem relação alguma com a vida real dos discentes. Dito de outro modo, trazer para sala de aula textos multimodais e multissemióticos como memes contribui para a criticidade do estudante e o faz mais letrado quanto às linguagens digitais.

Quanto a isso, Coscarelli (2019, p. 65) afirma:

O cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas. Incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos.

A BNCC demonstra estar a par dessa necessidade e em um outro objeto do conhecimento intitulado “efeitos de sentido” também pertencente ao eixo leitura, tem-se a seguinte habilidade:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2017, p. 139).

Nessa habilidade cita-se o gênero digital meme, além de outro gênero digital, o *gif*. O propósito expresso pela Base, nesse caso, é que se explorem suas expressões, os sentidos vinculados às imagens e aos recursos visuais, além de inferir e justificar o humor e a ironia que se encontrem nesses textos.

A respeito do gênero *gif*, presente nas duas habilidades citadas, trata-se de um gênero primordialmente digital pois é elaborado e encontrado em diversas páginas virtuais, principalmente nas redes sociais. Nele, imagens são postas em movimentos por meio de *softwares* específicos para isso.

Os textos multimodais e multissemióticos como memes e *gifs* estabelecem uma maneira diferenciada de leitura, já que não necessariamente se arranjam de maneira linear como é o caso dos textos que se utilizam prioritariamente da linguagem verbal.

Segundo a professora Ferraz (2008, s.p):

Essa modalidade de leitura demanda papel mais ativo do leitor, deixando a seu critério iniciar a leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo ou linha por linha. A leitura pode ser circular, diagonal ou em espiral. Dessa forma, quem realiza a relação entre as semioses, a conexão entre o verbal e o imagético, é o leitor. Daí a importância de uma formação leitora ligada a uma educação visual da informação e de uma necessária mudança nos paradigmas de ensino de língua portuguesa apenas voltada para a modalidade verbal.

É importante mencionar que *gif* é a sigla para a expressão em inglês “*Graphics Interchange Format*”, que usando uma linguagem técnica, segundo Nadal (2014, apud BERTGES E PEREIRA, 2017, p. 494):

[...] pode-se dizer que GIF é um protocolo relativamente simples de arquivos de imagem no universo digital, os quais admitem até oito bits por pixel para cada imagem, com uma paleta de, no máximo, 256 cores.

As imagens em movimento dizem respeito a uma modalidade de leitura diferenciada, e sintetizam a ideia óbvia de que “imagens também são textos” (RIBEIRO, 2019, p. 25), nesse aspecto, os *gifs* designam-se como textos multimodais.

Para os autores Kress e Van Leeuwen (2006), há princípios de composição de textos multimodais a serem observados:

São princípios de composição: o valor de informação (as várias zonas da imagem, isto é, esquerda e direita, em cima e embaixo, centro e margens); a saliência (elementos que atraem a atenção do leitor em vários níveis, por exemplo, frente e fundo, tamanhos relativos, contrastes de tons ou cores); e *framing* (presença ou ausência de linhas que conectam ou desconectam elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não a algo, em algum sentido) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 apud RIBEIRO, 2019, p. 24).

Os gêneros digitais meme e *gif* também aparecem em outra habilidade expressa na BNCC, dessa vez nas orientações curriculares para 6º e 7º ano, especificamente, relacionada ainda ao eixo leitura e aos objetos do conhecimento “efeitos de sentido” e “exploração da multissemiose”, um marcante elo com as teorias de Kress e Van Leeuwen citadas. Tal habilidade diz o seguinte:

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (BRASIL, 2017, p. 163).

Dito isso, a BNCC sugere como habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes de 6º ao 9º ano a capacidade de fazerem inferências e perceberem os motivos da presença dos recursos iconográficos utilizados, das imagens escolhidas, do enfoque imagético, do uso de recursos verbais (quando estes estão vinculados), entre outras particularidades proporcionadas pela exploração de gêneros digitais como o *GIF*.

Tudo isso vai ao encontro dos estudos recentes aqui levantados, pois, como afirmam Barton e Lee a respeito dos textos virtuais, “Os usuários podem misturar linguagem, imagens, vídeos e tem um grande controle sobre a cor, o *layout* e fonte.” (BARTON E LEE, 2015, p. 47). Para cada escolha, pode haver um propósito e os estudantes devem ser capazes de julgá-los e identificá-los.

Ainda pode-se encontrar outras habilidades que abordam o gênero *GIF* e o gênero meme, dessa vez relacionadas aos objetos do conhecimento: “Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos”, “Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital”, “Estratégias de leitura: extrair os sentidos globais do texto” e “apreciação e réplica”. Essas habilidades são específicas para 8º e 9º anos:

(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.
(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 (BRASIL, 2017, p. 175).

Nesse aspecto, essas orientações constantes na nova Base objetivam preparar os discentes para encarar os ambientes virtuais e os textos que circulam nesses, não apenas como mero entretenimento, mas de maneira crítica, levando, evidentemente, a ética em consideração.

Rojo e Barbosa (2013, p. 124) e outros estudiosos, parecem fortemente ter influenciado na elaboração da BNCC, ao comparar-se a habilidade codificada como EF89LP02, aqui citada, com o trecho seguinte:

Nesse contexto, um conceito oriundo do mundo das artes, a **curadoria**, vem sendo cada vez usado para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc. (ROJO; BARBOSA, 2013, p.124).

Dessa maneira, a habilidade proposta pela nova Base, pressupõe que curtir, comentar, curar – conceito descrito pelas referidas autoras – faça parte das práticas de linguagem escolarizadas, tendo como ponto de partida o ambiente virtual.

Sobre isso, Lima e Grande (2013, p. 58), já alertaram para que a escola consiga trazer para seus espaços discussões a respeito dos mais variados assuntos que exijam posicionamentos críticos e fundamentados, principalmente utilizando o ciberespaço:

Em um país com milhões de não alfabetizados como o Brasil e de concentração de renda absurda, os acessos e posicionamento crítico em relação às diversidades que compõe nosso atual período histórico-cultural precisam adentrar a escola, principal agência de letramento de nossa sociedade. É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar o ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Nessas últimas habilidades citadas pela Base, além dos gêneros *gif* e *meme* já abordados neste tópico, são mencionados outros gêneros digitais muito recorrentes nas redes sociais, bastante acessadas pelos adolescentes, como é o caso do gênero comentário.

Analisar comentários vinculados às redes sociais pode ser uma excelente oportunidade para instigar a criticidade dos discentes. Eles, como nativos digitais que são, sabem que com a implementação da *Web 2.0*, tornou-se muito mais fácil a interação entre os que geram conteúdo, como portais de notícias, periódicos, *blogs*, e outros do gênero, com os leitores, que, a propósito, não são mais apenas receptores. Até os anos 90, a *Web* não era tão democrática e a interação não era facilitada como hoje.

Com relação a essa dinamicidade nos espaços virtuais da atualidade, Barton e Lee (2015, p. 48) afirmam:

Nos espaços da *Web 2.0*, [...] o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários. A convergência de espaços de escrita nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos multimodais [...]

Hoje, em tempo real que uma notícia é publicada, por exemplo, a exposição imediata de milhares de argumentos e pontos de vista variados já podem ser vistos por meio de comentários nas mídias digitais. Atrelados a diversos *posts*, na maioria das vezes não são comentários coerentes e nossos estudantes podem nem sempre saber lidar com determinadas situações. Exemplo disso é quando alguém curte um acontecimento negativo postado nas redes, ou, simplesmente comenta algo que demonstra insensibilidade. A habilidade citada, codificada como EF89LP02, visa avaliar justamente práticas como curtir e comentar.

Para Silva (2014, p. 4):

[...] o comentário surge em resposta a um fato noticiado, como também a outros comentários em torno desse acontecimento. Podemos afirmar, então, que o comentário online se constitui como uma réplica, ou uma tréplica de diálogo realizada em um ciberespaço a exemplo dos portais de notícias ou das salas de aulas virtuais, trazendo um posicionamento dos sujeitos (comentadores) acerca de uma determinada temática.

Trazer para o currículo e conseqüentemente levar para a sala de aula esse tipo de prática de linguagem, propondo atividades tanto de analisar quanto de elaborar

comentários bem fundamentados sobre determinados assuntos, impõe aos discentes a necessidade de tomada de posição, formação da própria identidade e reflexão a respeito dos limites entre liberdade de expressão e discurso de ódio. Tudo isso pode ser elucidado por meio também da habilidade EF89LP03 aqui citada.

A BNCC contribui, assim, para que gêneros outrora não valorizados pela escola, como o gênero comentário de *internet*, passem a ganhar destaque no ensino para a formação intelectual e cidadã dos indivíduos. Fazê-los pensar estimula a autonomia pela busca do conhecimento quando, ao estar diante de comentários de qualquer natureza, sintam a necessidade de checar e questionar e, partindo disso, obtenham fundamento para concordar ou discordar do que leem.

Sobre essa cogente necessidade, segundo Nonato e Sales (2019, p. 166), pondera-se a seguinte reflexão:

Se, por um lado, é importante construir as habilidades de escrita tradicionalmente desenvolvidas pela escola, pois ainda conservam importância nas relações sociais e cumprem uma função importante na construção do letramento dos sujeitos, por outro lado, não se pode relegar os gêneros textuais digitais ao ostracismo na prática pedagógica, na medida em que sua importância se impõe pelo uso que deles fazem os sujeitos em sua prática social de lecto-escrita.

Assim como os autores, a BNCC não desconsidera os gêneros já trabalhados formalmente na escola, mas incrementa as práticas pedagógicas com vistas a fornecer saberes que contribuem para práticas de linguagem que já estão atreladas à vida em sociedade na atualidade.

É relevante mencionar ainda, que comentários de *internet* geralmente não são textos longos, exigindo de seus autores a capacidade de síntese, conforme análise a seguir:

É preciso enfrentar essa realidade: a escrita na cultura digital supõe a produção de numerosos pequenos textos ao longo do dia. O desafio da síntese se impõe, mas é compensado pela repetitividade da ação: de certa forma, já não se pensa na produção de textos escritos como grandes unidades de sentido, mas como um arquipélago de manifestações fragmentárias. Tal uso da escrita não pode ser desconsiderado pela escola, na medida em que o uso social vai consagrando essa forma de produção escrita e, dia após dia, os sujeitos são demandados a produzir textos nesse formato. (NONATO; SALES, 2019, p. 166).

Ao fazer refletir sobre essas peculiaridades do gênero digital comentário, por exemplo, almeja-se que, conforme propõe a BNCC, o discente seja incentivado a

perceber o quanto os aspectos da interação social são ricos e, ao mesmo tempo, passe a ter uma visão aprofundada do que parece ser trivial.

Ao ler/escrever um comentário, ou qualquer outro gênero presente na grande rede, o discente deve ser capaz de analisar e justificar as escolhas feitas, sendo consciente de que são múltiplas as modalidades e semioses presentes nessa esfera de interação.

Um comentário de *internet*, por exemplo, é designado como multimodal a partir do momento que dentro de seu *layout* se pode inserir outros elementos como imagens, *emoticons*, entre outros, enfatizando o que foi expresso verbalmente ou, alterando a significação, conforme constatam Barton e Lee (2015, p. 48):

Por exemplo, escrever “Eu amo meu trabalho! 😊” com um *emoticon* sorridente provavelmente evocará uma interpretação mais positiva do que escrever “Eu amo meu trabalho! ☹”, que pode ter a intenção de transmitir o oposto. O crucial aqui é que, como as virtualidades de modos semióticos são percebidas quando combinadas de diferentes maneiras, elas podem oferecer múltiplos sentidos para diferentes expectadores e, assim, possibilidades de ação.

Tais constatações podem ser aplicadas aos gêneros digitais meme, *gif*, comentário, charge digital, os quais foram citados nas habilidades da BNCC em análise, visto que por meio desses gêneros se consegue considerar os efeitos de sentido decorrentes da escolha de imagens (e da sobreposição e sequenciação delas), das figuras, da linguagem verbal, das cores, do enfoque/recorte dado. Além de se identificar a temática, o ponto de vista adotado, as circunstâncias de produção, dentre outras coisas. Tudo isso pode ser analisado nos mencionados gêneros digitais a fim de contribuir para que o discente seja um leitor proficiente e crítico.

No campo jornalístico/midiático da BNCC, no eixo de produção de textos, relativo ao objeto do conhecimento “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” são citados outros interessantes gêneros digitais:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (BRASIL, 2017, p. 141).

Nesse aspecto, a BNCC propõe que os discentes, não apenas leiam, mas que produzam conteúdos que envolvam gêneros digitais. No caso dessa habilidade, por estar relacionada ao eixo de produção de textos, vários gêneros de opinião que fomentem a criatividade e criticidade são propostos. A maioria desses gêneros são designados como digitais por necessitarem de computadores e dispositivos digitais para produzi-los.

Notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, por exemplo, necessitam de câmeras, locais para armazenamentos de dados e ainda, um espaço para publicação, sendo ambientes virtuais os locais mais propícios para isso.

Da mesma forma, infográficos, *podcasts* noticiosos, *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, todos esses envolvem linguagens digitais em seus produção. Nesse sentido, o que a nova Base propõe é que os discentes sejam protagonistas, escolhendo demandas próprias da cultura juvenil que se identificam e assumam papéis sociais de produtores de conhecimento.

Ao partir de práticas sociais e recursos de interesse dos jovens, a BNCC favorece aos estudantes adotarem a postura de *designers*: aqueles que articulam vários elementos a fim de conseguir os efeitos de sentido pretendidos. Essa noção se estabelece conforme Barton e Lee (2015, p. 48): “O criador de um texto toma decisões sobre *layout*, escolha de imagens e outros modos, motivo pelo qual pode ser útil descrever o escritor *online* como um *designer*.”

É importante mencionar que os gêneros digitais citados na habilidade codificada como EF69LP06, além de aparecerem no eixo de produção de textos,

também aparecem em outras habilidades relacionadas ao eixo oralidade, igualmente relativos ao campo jornalístico/midiático, como é o caso da habilidade EF69LP10, em que há a presença dos *podcasts* noticiosos, *vlogs*, e outros. Se sugere a elaboração de roteiros, sempre partindo de práticas de linguagem que envolvam tais gêneros.

É cabível mencionar novamente que as práticas de linguagem tão assimiladas pela BNCC, são fruto de estudos contemporâneos, como quando Rojo (2013, p. 27) as mencionam:

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

As práticas de linguagem cuja BNCC sugere, servem de base até mesmo para a análise linguística, que, conforme já mencionado neste trabalho, é um dos eixos nos quais o componente de língua portuguesa se fundamenta. Exemplo disso é a habilidade codificada como EF69LP16 (BRASIL, 2017, p. 143) que toma como ponto inicial o campo jornalístico midiático e o objeto do conhecimento “construção composicional” para analisar gêneros digitais como blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos, ao utilizar e avaliar os elementos linguísticos que contribuem para sua estruturação.

A BNCC também propõe a exploração de gêneros digitais que estejam relacionados a práticas de linguagem artísticas como *vlogs* e *podcasts* culturais sobre música, cinema, teatro, literatura, como modo de propiciar aos discentes a oportunidade expressar-se e justificar suas apreciações, seus gostos.

Fanfics, fanzines, *e-zines*, fanclips, posts em *fanpages*, trailer honesto, vídeo-minuto são outros gêneros digitais multimodais citados pela nova Base e que podem ser vistos em redes sociais, principalmente naquelas destinadas à participação do público interessado em compartilhar suas preferências artísticas.

Nesse sentido, a BNCC propõe que as mídias digitais sejam usadas de maneira significativa pelos discentes ao produzirem tais gêneros digitais frente às diversas manifestações artísticas que devem ter contato, conforme a habilidade a seguir:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2017, p. 155).

Com forte recorrência das tecnologias digitais, as habilidades propostas pela BNCC trazem práticas de linguagem cujos gêneros digitais a elas relacionadas devem ser vistos e produzidos. Essa maneira contextualizada de lidar com estes gêneros situam tais práticas de modo didático, ao favorecer a lida com as tecnologias digitais pelos discentes para além do entretenimento e, para além do contexto escolar.

Antunes (2003, p. 62) já discutia a importância da produção textual trabalhada na escola abranger textos socialmente relevantes:

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim sejam gêneros de textos que tenham uma função social determinada, conforme as práticas vigentes da sociedade.

Diante dessa habilidade citada da nova Base, dentre outras semelhantes como a habilidade codificada por EF67LP12 (BRASIL, 2017, p. 163), não basta assistir a um filme, a uma peça teatral ou jogar um novo *Game*, é preciso que o discente atribua-lhes sentidos e saiba expor suas apreciações por meio das mídias digitais, utilizando-se e produzindo coerentemente gêneros textuais digitais diversos.

Pode-se analisar, portanto, que os gêneros textuais digitais são propostos e conectados aos quatro eixos de língua portuguesa pela BNCC: ao eixo de leitura/escuta, ao eixo de produção de textos, ao eixo oralidade e ao eixo de análise linguística, associados a campos de atuação, ou seja, práticas de linguagem situadas. Isso reafirma que o texto de orientação em análise segue coerente nos princípios citados na apresentação do componente de língua portuguesa (BRASIL, 2017, p. 65) quando menciona-se assumir uma “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”.

Desse modo, de acordo com a análise sobre o documento em questão realizada neste trabalho, aponta-se que, embora a BNCC mantenha-se coerente no que diz respeito aos pressupostos teóricos que veicula ao longo das propostas de ensino elencadas, atribuindo relevância às linguagens digitais, é necessário citar aspectos em que poderia ter sido mais detalhada ao lidar com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da educação básica. Isso será mais bem discutido no tópico seguinte.

5.2 Lacunas e sugestões quanto às propostas de trabalho com as linguagens digitais na BNCC

Embora a BNCC seja um documento rico e amplo, pondo em evidência temas contemporâneos da sociedade e propostas pedagógicas recentemente difundidas por vários teóricos renomados, há de se considerar que lacunas são perceptíveis no trato com as linguagens digitais.

Uma lacuna que se pode apontar na Base é que: por ter um caráter normativo para a construção dos currículos brasileiros, a BNCC propõe desde as suas competências gerais para o Ensino Fundamental às competências específicas do componente Língua Portuguesa, que haja um trabalho mobilizador das “práticas da cultura digital”, conforme explicitado a seguir:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 85)

No entanto, apesar de entender que as linguagens digitais podem sim ampliar as formas de atribuir e produzir sentidos, pauta principal defendida neste trabalho, há de se questionar até que ponto exigir o uso de dispositivos digitais esteja presente no currículo e conseqüentemente no cotidiano das escolas é algo palpável. Em outras palavras, até que ponto se é possível a execução dessas práticas em todo o território brasileiro.

Dessa forma, pode-se analisar que a nova Base não norteia totalmente o trabalho com gêneros e dispositivos digitais, quando a realidade for o ensino em locais cujo acesso à *internet* não exista ou seja limitado, ou quando a escola não dispuser

de ferramentas digitais ou, ainda, quando os estudantes não possuem seus próprios dispositivos eletrônicos.

É cabível, dessa maneira, explorar o quanto esse documento pode ser centralizador, nesse aspecto, ao abordar de maneira homogênea as práticas em relação aos gêneros digitais e determinar certa padronização do ensino, desconsiderando as desigualdades e problemas infraestruturais que assolam grande parte do ensino público brasileiro.

Sabendo que a BNCC servirá de base para a elaboração de currículos das escolas de educação básica brasileira, Lopes (2018, p. 25) faz críticas a tal documento e afirma:

[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Analisa-se na presente pesquisa o quanto este documento está atualizado quanto aos estudos teóricos vigentes, e, com razão, propõe práticas de linguagem que envolvem gêneros digitais, ferramentas e recursos tecnológicos, não se podendo negar sua pertinência para que mudanças aconteçam nas práticas de ensino. No entanto, não são citadas alternativas para o trabalho com as linguagens digitais para realidades de escolas e estudantes menos favorecidos economicamente.

Analisando algumas das práticas de linguagem que a BNCC traz como proposta para os anos entre 6º ao 9º, relativo ao Campo jornalístico/midiático e referente ao objeto de conhecimento: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais, a habilidade a ser desenvolvida no Ensino Fundamental II, já apresentada na página 58 deste trabalho, envolve a produção e publicação de gêneros como “notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos [...]” (BRASIL, 2017, p. 141), entre outros gêneros digitais.

Ao analisar os detalhes da referida habilidade indicada pela nova Base, compreende-se que para que os gêneros digitais elencados sejam trabalhados, vários recursos devem ser utilizados para isso. São gêneros da esfera jornalística que, conforme mencionados, devem ser produzidos e publicados.

Para publicar notícias deve-se haver um meio, como jornais impressos ou virtuais. Para tanto, o uso de computadores, *tablets* ou outros recursos tecnológicos devem ser utilizados. Da mesma forma, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens midiáticas, também necessitam do uso de computadores, câmeras, acesso à *internet*.

Indaga-se, assim, se todas as escolas dispõem das ferramentas necessárias para que esses gêneros sejam de fato produzidos e publicados. Pode-se notar dada presunção na elaboração deste documento em desconsiderar que gêneros como esses, embora interessantíssimos e riquíssimos do ponto de vista dos sentidos e linguagens, não sejam tão simples de serem trabalhados em todas as salas de aula do Brasil.

Em suas ponderações sobre a presença das tecnologias digitais nas escolas brasileiras, Silva (2019, p. 203) afirma:

Ainda estamos falando de escolas com banheiros precários, mobiliário inadequado ao fazer inovador e criativo e, em alguns contextos, ausência absoluta de computadores e internet. Todo o processo criativo dos professores e estudantes nesses contextos de insuficiências múltiplas se volta para a superação da precariedade, sobrando poucas condições para que se adentre o âmbito da realidade tecnológica do mundo digital.

Relativo a isso, o Censo Escolar de 2018 trouxe os seguintes dados: Nas escolas municipais de Ensino Fundamental apenas 35% possuem Laboratório de Informática, e apenas 55% das escolas municipais, ainda de Ensino Fundamental, têm acesso à *internet*, sendo que dessas escolas, 70% possuem *internet* banda larga. (BRASIL, 2019).

A partir disso, entende-se que menos da metade das escolas brasileiras possui um laboratório de informática, ao passo que grande parcela das escolas também não tem acesso à *internet*. Isso quer dizer que trabalhar com os gêneros citados seria bastante restritivo para muitas escolas brasileiras.

A BNCC não estabelece alternativas quanto ao trabalho com muitos dos gêneros digitais que apresenta, uma vez que a realidade no que tange à infraestrutura de grande número das nossas escolas não possibilita o uso de ferramentas tecnológicas, exceto quando pertencentes aos próprios alunos, o que também não deve ser esperado ou exigido, tendo em vista as desigualdades sociais que o país enfrenta.

Podcasts e *Podcasts* noticiosos, por exemplo, são gêneros textuais digitais que necessitam de dispositivos de gravação de áudio e de *internet* para armazená-los. *Vlogs*, *Gameplays*, *Booktubers*, são gêneros que necessitam de câmeras, monitores, computadores, vídeo games (no caso do *Gameplay*). Então, para as habilidades que envolvem esses recursos serem atingidas, o aspecto socioeconômico dos mais privilegiados galga vantagem sobre os demais, revelando um caráter um tanto excludente quando essa realidade é considerada.

Nesse sentido, a autonomia na construção curricular de cada escola deve levar em consideração os problemas que estiverem ligados à falta de recursos. O que pode e deve garantir que as próprias instituições de ensino, a gestão pedagógica, e principalmente os professores, busquem escolhas que visem, na medida do possível, substituir ou adaptar o trabalho com os gêneros mencionados de modo que veiculem sentidos semelhantes.

Sobre a necessidade da construção de currículos autônomos e pontuais, Lopes (2018, p. 24) afirma:

O currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas.

Além disso, é necessário que os professores, gestores e comunidade escolar se mobilizem a fim de sensibilizar os governantes para o fornecimento de recursos tecnológicos para a Educação, já que se evidencia aqui o quanto podem ser aliados para uma aprendizagem motivadora e expressiva.

O trabalho com memes, gênero textual digital tão presente na BNCC, conforme abordado, também pressupõe o uso da *internet* para seu acesso e produção. Por ser geralmente um texto rico em multimodalidade, ganha notoriedade ao ser compreendido em ambientes virtuais.

Sobre isso, Cani (2019, p. 249) afirma:

A materialização dos significados nos textos multimodais, para atingir seus propósitos comunicativos, necessita de recursos semióticos que, com as tecnologias digitais, podem ser imagens, sons, vídeos e gifs, significando as potencialidades e restrições do uso de determinado objeto por uma convenção social [...].

Pode-se entender, a partir disso, que as tecnologias digitais lançam mão de uma gama de modalidades de linguagem que passaram a lhes ser próprias e propiciam uma forma diferenciada de leitura e atribuição de sentidos, e que, por isso, devem ser incorporadas ao contexto escolar, a fim de familiarizar os discentes com tais textos e suas possibilidades de significação. Para tanto, os memes, assim como outros gêneros digitais, precisam ser abordados por meio de procedimentos alternativos quando se tratar do ensino em escolas que não disponham de *internet* e/ou dispositivos digitais.

Pensando nisso, as propostas de oficinas apresentadas a seguir seguem como uma sugestão para o trabalho com memes em escolas cujo acesso à *internet* e a dispositivos digitais seja limitado, que são as quatro primeiras oficinas. Nelas, apresenta-se meios de se trabalhar o referido gênero de maneira simplificada, não desconsiderando a criatividade e potencialidades do gênero.

As quatro últimas oficinas, por sua vez, exploram as possibilidades de trabalhar o gênero meme associado às redes sociais, ferramentas e dispositivos digitais, corroborando para a desmistificação da ideia de que as mídias digitais somente atrapalham a aprendizagem.

6 OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA TURMAS DE 6° AO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DE MEMES

Apresentação

Pensar em atividades para as aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, atualmente, nos faz perceber a necessidade que há nos profissionais da educação básica cultivarem um interesse maior em avaliar sua prática, se permitindo e se desafiando a conhecer o que pode incrementar sua lida docente e favorecer o desenvolvimento de capacidades cognitivas e comunicacionais aos discentes.

Dessa forma, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas devem, então, refletir esse interesse em melhorias, não devendo sobrepujar os estudos mais recentes, pelo contrário, considerar seus apontamentos, sobretudo no que tange ao trabalho com gêneros textuais digitais, tomados neste trabalho como recorrentes nas práticas de linguagem contemporâneas.

A nova Base Nacional Comum Curricular vem, nesse contexto, colaborar para que os profissionais da educação básica se sintam instigados a conhecer e/ou assimilar em sua prática o uso de novos gêneros textuais: os gêneros próprios da cultura digital.

Nota-se, no entanto, que muitos professores ainda não perceberam ou não se interessaram pelo fato de que, independente de optarem em suas aulas por métodos tradicionais, ou não, os usos de gêneros textuais digitais estão mais presentes do que nunca na vida em sociedade, e, principalmente, na vida dos adolescentes, que já nasceram imersos nesse universo digital e que são o público alvo do Ensino Fundamental II.

Por isso, objetiva-se mostrar que é possível trabalhar com gêneros textuais que antes poderiam ser julgados como inadequados para o trabalho escolar, mas que, hoje, passam a fazer total sentido em serem adotados pelos currículos e consequentemente pelos planos de aula dos professores da educação básica.

Pretende-se, assim, propor oficinas para o Ensino Fundamental II tendo como ponto de partida o gênero meme, por ser esse um dos gêneros digitais que ganhou maior destaque na BNCC. Além disso, entende-se que o gênero meme faz parte das práticas de linguagem de grande parte dos estudantes adolescentes, já que esses

tendem a ser os mais frequentes usuários de redes sociais, ambientes virtuais em que os memes comumente aparecem.

É importante deixar claro que estas propostas não são garantias ou receitas a serem seguidas de como proceder em sala de aula para obter resultados satisfatórios com relação ao trabalho com o gênero digital meme. Entretanto, espera-se que, ao se sugerir maneiras de se trabalhar o referido gênero, inspire-se outros professores de língua portuguesa, ou de outras disciplinas do Ensino Fundamental II a fim de que mudanças de postura possam ser tomadas por parte daqueles que veem complexidade em atrelar estudos teóricos à prática pedagógica. E ainda, para aqueles que acham difícil verem as linguagens digitais como aliadas no processo de ensino/aprendizagem.

A elaboração das oficinas foi embasada nas sugestões que propõem Rojo e Barbosa (2015) no livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, quando apresentam imagens e ilustrações de variados gêneros textuais, inclusive digitais, partindo de práticas de linguagem situadas na recomendação de atividades para a sala de aula.

Além disso, ao se sugerir o trabalho com atividades de leitura, recorre-se aqui aos escritos de Solé (1998), no livro *Estratégias de leitura*, por se considerar um clássico dos estudos da linguagem para aulas de língua portuguesa dinâmicas e efetivas. Evidentemente, os estudos de Solé serão considerados em concomitância com os demais estudos desenvolvidos neste trabalho e principalmente levando em consideração as habilidades previstas na BNCC.

É conveniente mencionar que uma lacuna percebida na BNCC é o não direcionamento no que se refere à adequação de suas propostas a escolas que não tenham acesso a recursos tecnológicos. Diante disso, são apresentadas quatro oficinas que, para sua execução, não há a necessidade do uso de *internet* ou dispositivos digitais, utilizando memes impressos, como uma forma alternativa para se trabalhar esse gênero, pensando na realidade das escolas menos favorecidas.

Em seguida, apresenta-se quatro outras versões das oficinas iniciais, porém, essas, para sua execução, exigem-se o uso de *internet* e dispositivos digitais. Tenta-se, assim, nas aulas de português, não competir com o entretenimento proporcionado por tais dispositivos, mas mostrar tanto aos professores quanto aos discentes que tais

instrumentos são fontes de conhecimento e possibilidades de atribuição de sentidos. Basta que se tenha criatividade para adotá-los.

As propostas de oficinas delineadas neste trabalho não são definidas por ano de ensino, e sim abrangem de 6° ao 9° ano, cabendo ao professor avaliar a compatibilidade com a turma em que deseja executar, visto que há turmas de 6° ano que possuem níveis de proficiência maiores do que turmas em anos mais avançados, por exemplo. Além disso, a BNCC não exige a normatização dos ciclos com relação as habilidades sugeridas. Para esse documento, o importante é que ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II as habilidades propostas sejam alcançadas. (BRASIL, 2017)

Propõe-se neste trabalho quatro oficinas de, em média, duas horas/aula. Tem-se como referência o número de bimestres escolares que, na maioria das instituições de ensino brasileiras são justamente quatro, sugere-se que cada oficina possa ser desenvolvida no início de cada bimestre em determinada turma. A partir disso, outras atividades abordando o gênero meme e outros gêneros digitais propostos pela BNCC, possam ser elaboradas e executadas pelos professores que se sentirem inspirados e desafiados a inovarem em suas aulas.

O desenvolvimento de cada oficina se estrutura mediante: objetivos, eixo da BNCC ao qual se associa, o conteúdo ou objeto do conhecimento segundo a BNCC, a(s) habilidade(s) da BNCC relacionada(s) ao objeto de conhecimento em pauta, os recursos a serem utilizados e o passo a passo para a execução em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

OFICINA 1: Memes: “Entendedores entenderão”⁵

Objetivos:

- ✓ Identificar efeitos de sentido a partir de memes;

⁵ “Entendedores entenderão é uma frase usada quando alguém posta algo que só quem conhece o assunto vai entender [...]. Pode ser uma frase, uma imagem ou vídeo, mas que não explique exatamente do que se trata. Deste modo, só quem realmente conhece o que a pessoa postou, ou percebeu algum sentido duplo no conteúdo, é que vai entender. Daí o termo: "entendedores entenderão". Apesar da frase já ser conhecida na internet há muitos anos, ela continua sendo popular em fóruns e redes sociais.” (Fonte: Thaís Stein In <https://www.dicionariopopular.com/entendedores-entenderao/>. Acesso em 12 jan. 2020.)

- ✓ Estabelecer uma visão crítica sobre textos multimodais da *internet*.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/objetos de conhecimento (BNCC): Efeitos de sentido.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2017, p. 139)

Recursos: Folhas de papel sulfite; Impressora; Cartolinas; Fita adesiva.

1º passo:

Provocações:

O professor poderá espalhar pela sala memes populares impressos que circularam nas redes sociais (vide anexo com sugestões). Também como sugestão, deve-se colar esses memes nas paredes que envolvem toda a classe.

O (a) professor(a) iniciará a oficina indagando os discentes:

- 1- Vocês costumam ver e compartilhar memes? Se sim, onde? (*Facebook, Instagram, WhatsApp, etc.*)
- 2- Para que serve um meme e qual a definição de meme para vocês?
- 3- Você já viu um meme e ficou sem entender o que ele quis dizer?
- 4- Vocês sabiam que é tão importante compreender um meme quanto uma palestra?
- 5- Vocês sabiam que memes podem ter muito a ver com a disciplina de língua portuguesa? Vamos ver?

Após conversar e ouvir os alunos, o professor pedirá que eles circulem pela sala lendo os memes expostos. Em seguida, o professor dividirá a turma em equipes com, em média, quatro alunos cada, conforme a quantidade de alunos da turma.

O primeiro passo dessa oficina designado como “provocações”, é uma etapa que se repetirá no início das demais propostas e se baseia em uma das estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), a qual chama de “Motivando para a leitura”. Segundo ela: “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que seja claro que lhe encontrem sentido.” (SOLÉ, 1998, p. 91).

2º passo

As equipes receberão targetas que terão sido previamente impressas, recortadas e entregues pelo professor, sendo de determinadas cores para cada equipe, contendo nomes e conceitos de efeitos de sentido como IRONIA, HUMOR, CRÍTICA. (vide anexo). O professor orientará os alunos para ler as targetas e discutir entre os membros da equipe **se já conheciam esses conceitos**, **se fazem uso desse tipo de recurso no dia a dia**, **se acham que há a presença desses elementos nos memes**.

3º passo

Após lerem e discutirem os conceitos, o professor escolherá um meme e irá analisá-lo brevemente junto aos alunos.

Exemplo:

Figura 9 - Meme presentes para crianças



Fonte: Página do Facebook Velhos tempos (2019).

Nesse meme, temos duas imagens que, juntamente com as frases, estão criando um contraste relacionado ao tipo de presente que as crianças recebiam antigamente e o que algumas crianças estão recebendo hoje. Existe humor e crítica nesse meme. O humor se dá devido a simplicidade do presente que as crianças ganhavam antes: um carrinho de plástico com boizinhos de brinquedo, algo muito barato comparado ao valor de um *smartphone*. É também uma crítica à sociedade atual, em que presenteiam as crianças com *smartphones* em vez de incentivá-los a brincar e vivenciar a infância de maneira simples.

Essa análise pode ser legitimada por um estudo sobre consumo infantil realizado pelo SPC Brasil no ano de 2015, que esclarece: [...] uma em cada cinco mães (20,2%) admite dar tudo o que o(a) filho(a) pede (sobretudo as mães de meninos: 23,8%), e 13,6% delas parecem ver o consumo como fonte direta de alegria e satisfação dos(as) filhos(as). (SPC, 2015, p. 6).

O professor e os alunos poderão notar algumas outras curiosidades na imagem que reforçam o contraste da sociedade de tempos remotos com a atual, em que, por exemplo, o cabelo das crianças tingido de loiro, em tempos atrás, não era comum.

É pertinente mencionar que se o objetivo dessa oficina é despertar criticidade nos discentes e fazê-los analisar posteriormente memes, essa ação de exemplificar, analisando inicialmente um meme, serve de base para que os alunos se sintam mais seguros em aventurar-se em sua própria análise. Sobre isso, baseando-se em estudos de Colins e Smith (1980), Solé (1998) traz o seguinte:

[...] o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las [...] (SOLÉ, 1998, p. 77).

Após a breve análise mediada pelo professor, os alunos deverão ser orientados a anexarem as targetas com os nomes e conceitos dos efeitos de sentido relacionados a cada meme. Para isso, poderá ser usada fita adesiva.

Cada equipe deverá ter recebido targetas de uma cor diferente, ao passo que cada meme só pode receber targetas de uma única cor, ou seja, cada meme só pode ser analisado por uma das equipes. Cada equipe deve analisar 5 memes, em média.

Esse momento de análise e anexação das targetas deve permitir que os alunos se sintam à vontade, sem pressão, para que leiam e escolham as targetas adequadas para cada meme exposto.

4º passo

Depois de anexadas as targetas aos memes, o professor deverá solicitar que representantes das equipes, um de cada vez, expliquem os motivos que os levaram a escolher as targetas colocadas. Em outras palavras: os alunos deverão explicar onde encontram a ironia, ou a crítica ou o humor nos memes, semelhante ao que o professor fez para exemplificar no início.

O professor poderá indagar:

1- Quais as palavras, expressões, frases, imagens, pontuações os levaram a inferir ou identificar os efeitos de sentido vinculados aos memes?

2- A crítica que aparece em algum meme está criticando o que? Qual acontecimento ou quem?

(O professor fará comentários corrigindo ou complementando as explicações dos alunos caso achar necessário.)

Nesse aspecto, o professor é o mediador da leitura e isso é de suma importância para a atribuição de sentidos. Para Freitas (2012, p. 68): “Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno”.

5º passo

O professor realizará uma roda de conversa com os estudantes para certificar-se de que eles compreenderam que por trás de um simples meme, comum no cotidiano deles, pode-se analisar vários elementos que compõem o humor, a crítica, a ironia. Nessa roda de conversa o professor pode suscitar os seguintes questionamentos:

1- Vocês já tinham parado para pensar que por trás de um meme há várias coisas que o fazem ser engraçado? Às vezes, é por retratar um acontecimento ocorrido com outros, às vezes é quando relacionamos o meme a algo que ocorre ou ocorreu com a gente. Às vezes, é pelas palavras escolhidas, pelas imagens, pelo assunto abordado, dentre outras coisas.

2- O que mais vocês puderam encontrar na análise dos memes?

3- O que mais chama atenção em um meme para vocês? O assunto, a imagem, os personagens?

4- O que um meme precisa ter para ser engraçado para você?

5- Quais outros tipos de coisas compartilhadas na internet podem possuir elementos semelhantes a um meme?

É interessante que a linguagem utilizada para os questionamentos seja a mais acessível possível, tendo vista o público alvo que são alunos do Ensino Fundamental II. Espera-se que os estudantes consigam compreender que a riqueza de linguagens contida em um meme traz muitos significados. Além disso, espera-se que os alunos reconheçam que algumas linguagens encontradas em memes podem

ser vistas também em outros gêneros como GIF, charge, cartum e etc. Caso não mencionem, pode ser mencionado pelo professor.

OFICINA 2: Montando memes

Objetivos:

- ✓ Relacionar elementos verbais e não verbais de memes, considerando suas semioses;
- ✓ Estabelecer coesão e coerência entre as partes de um meme.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/ objeto de conhecimento da BNCC: Exploração da multissemiose.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF67LP08). Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc., em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc (BRASIL, 2017, p. 163).

Recursos:

Folhas de papel sulfite; impressora; fita adesiva; folhas grandes de papel madeira; pincéis atômicos.

1º passo:

Provocações:

O professor deverá começar o momento dessa oficina explicando aos alunos que, para um meme fazer sentido, as imagens têm que estar de acordo com o que está escrito (caso o meme contenha imagens e palavras), para que os leitores entendam a mensagem pretendida.

O professor pode perguntar, por exemplo, se os alunos já viram alguém querer ser desafiado pelos membros das suas redes sociais ao dizer que caso o post publicado chegue a um número X de comentários, realizará determinado desafio. (Isso é muito comum entre os adolescentes nas redes sociais como o *Facebook*).

A partir dessa pergunta, o professor pode continuar a conversa perguntando o que acham desse tipo de desafio, se acham interessante, engraçado, legal ou se acham desnecessário, e o porquê de cada resposta.

Após ouvir os alunos, o professor deverá apresentar dois memes sobre o tema comentado (poderá imprimi-los para mostrar ou apresentar no projetor de imagens, caso a escola o possua):

MEME 1:

Figura 10 - Meme do desafio



Fonte: Memegenerator.com (2019)

MEME 2:

Figura 11 - Meme de crítica a desafio



Fonte: Memegenerator.com (2019)

Sugere-se que o professor faça as seguintes perguntas a respeito dos memes apresentados:

- 1- Qual dos dois memes seria postado por alguém que quer ser desafiado a gravar um vídeo dançando funk? O primeiro ou o segundo?
- 2- Se ambos possuem as mesmas frases, como se chega a conclusão de qual dos dois é o de quem quer ser desafiado?
- 3- O outro meme é uma crítica aos que postam esse tipo de “desafios” na internet. Como podemos chegar a essa conclusão?

Esse momento deve servir para os alunos compreenderem que o meme 1 é postado por quem realmente quer ser desafiado a dançar funk, visto que a frase atrelada a imagem escolhida, nesse caso, o desenho de um bonequinho clássico dos memes, apresenta um ar arrogante, orgulhoso, devido a sua postura e seu “olhar” de superioridade, imitando a postura de quem age dessa forma. Ele está pronto para cumprir o desafio, conforme análise da frase junto à imagem.

Por sua vez, o meme 2, apesar de trazer a mesma frase, a traz entre aspas, o que significa que tal frase não pertence a quem está publicando-a, mas apenas citando-a. Além disso, a imagem dos olhos virados denota que o que está escrito é algo que está sendo reprovado por quem posta esse meme. É como se a imagem complementasse o sentido: “o que tenho a ver com você gravar ou deixar de gravar vídeo dançando funk? ” Ou “Isso não me interessa! ”. Ficando claro que a sequenciação, a imagem de fundo, a disposição das palavras refletem totalmente no sentido vinculado a textos como memes.

Solé (1998, p. 119), ao propor estratégias dentro dos processos que designa como “antes, durante e depois da leitura”, esclarece que fazer perguntas sobre o texto torna a leitura necessária. Dessa forma, utilizar perguntas é uma estratégia para instigar a atenção dos alunos e, conseqüentemente, sua compreensão.

2º passo:

O professor deverá distribuir recortes de memes previamente impressos, de forma aleatória (embaralhados) para todos os alunos (sugestão em anexo). Em seguida, explicar que cada um recebeu uma parte de um meme, devendo procurar entre os colegas qual seria a outra parte para completá-lo adequadamente, ou seja, com coerência, ao se articular os elementos verbais aos não verbais da maneira mais lógica possível. O professor deverá dar um tempo, de em média 10 minutos, para os

alunos buscarem entre os colegas qual a sua metade, isto é, a outra parte do meme recebido.

O trabalho com memes, nesse caso, tem o objetivo de proporcionar a construção de significação pelo fato de tal gênero possuir a singularidade de que, por meio de sua replicação na grande rede, variadas linguagens e semioses se unem. Porém, de alguma forma, seus sentidos originais não se perdem e dão pistas que auxiliam o leitor. Tal constatação vai ao encontro do que afirma Castro (2017) a respeito do gênero meme:

[...] é importante entendermos que nesse processo de difusão, a partir de recriação do texto ou edição do original, os elementos que são acrescentados precisam ter um vínculo, uma semântica compatível, para que façam sentido, entende-se que não é o texto original, porém, enquanto retextualização mantêm um link com seus originais e precisam contemplar de alguma forma, o seu conteúdo inicial (CASTRO, 2017, p. 33).

A aula tende a ficar mais instigante ao passo que os alunos se espalham pela sala e buscam seus pares, lendo e analisando quais são os mais coerentes para completar a parte do meme que tem em mãos.

3º passo:

Após encontrarem seus pares, as duplas deverão conversar e discutir os motivos que os levaram a achar que são metades um do outro. Caso conclua que não são pares, podem continuar procurando até encontrarem um par que forme um meme mais coerente. As duplas deverão apresentar para a turma os memes que montaram explicando os motivos que os levaram a unir as partes. O professor poderá indagar os alunos com os seguintes questionamentos:

- 1- Qual o assunto do meme?
- 2- O que uma parte do meme tem a ver com a outra?
- 3- A imagem foi escolhida com que finalidade, conforme sua análise?
- 4- A ordem das imagens (ou o foco dela) influenciou na identificação da sua outra metade?
- 5- Se não houvesse a imagem, o sentido ficaria o mesmo? E se só houvesse a imagem sem as palavras, o sentido ficaria o mesmo? Por quê?

Caso haja memes montados de forma equivocada, o professor deverá fazer as ressalvas e trocar as duplas, explicando porque a parte de um meme fica mais coerente com outro e não com o que escolheram.

4° passo

O professor deverá solicitar que os alunos anexem com fita adesiva os memes montados a um painel, o qual deverá ter sido previamente elaborado (algo simples, como sugestão, pode ser em papel madeira). Além disso, os alunos deverão escrever comentários embaixo dos memes que os colegas montaram, como se estivessem fazendo um comentário em uma rede social, de modo que demonstrem que entenderam os memes e as explicações dadas pelos colegas.

5° passo

O professor deverá ler e avaliar os comentários dos alunos e, caso achar necessário, fazer ressalvas referentes aos que não parecem estar adequados quanto ao meme comentado. Também deverá concluir a oficina explicando que os alunos sempre devem observar todos os elementos de um texto, a fim de fazer uma leitura eficiente. Não só as imagens e as palavras, mas além dessas: a maneira como esses elementos são organizados, os sinais de pontuação usados, o destaque dado a determinadas imagens e a determinadas palavras, entre outros.

Quanto a esse momento após a leitura, baseia-se em Solé (1998, p. 140) quando afirma que no final da leitura é pertinente discutir com os alunos o caminho seguido.

Observação: Caso a turma não seja muito numerosa, poderá ser realizada outra vez as ações com a montagem de memes.

OFICINA 3: Curto, comento, compartilho e reajo.
--

Objetivos:

- ✓ Relacionar o meme ao seu assunto global;
- ✓ Reconhecer o ponto de vista adotado em memes e posicionar-se criticamente.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/ objeto de conhecimento da BNCC:

Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF89LP02). Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, etc.) e textos pertencentes a vários 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 (BRASIL, 2017, p. 175).

(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 (BRASIL, 2017, p. 175).

Recursos:

Folhas de papel sulfite; impressora; fita adesiva; pincéis atômicos.

1º passo:

Provocações:

O professor deverá iniciar o momento dessa oficina indagando os discentes com as seguintes perguntas:

- 1- Vocês costumam expor a opinião de vocês nas redes? Se sim, em qual mídia digital (*WhatsApp, Facebook, Instagram, Twiter*)?
- 2- Que tipo de postagem vocês mais curtem na internet (vídeos, memes, desenhos, fotos)?
- 3- Quando vocês costumam comentar algo (quando gostam, quando discordam, quando se sentem ofendidos)?
- 4- É comum vocês não saberem o assunto de um meme que vocês encontram nas redes? O que vocês fazem para descobrir do que se trata?
- 5- Quais temas de memes vocês se interessam e compreendem melhor (cotidiano, futebol, moda e estilo, política)?

2º passo:

O professor deverá reservar um espaço na sala e espalhar memes sobre diversos assuntos como: cotidiano, futebol, moda e estilo, política (memes sugeridos

em anexo). Após espalhar os memes, deverá pedir que os alunos se aproximem e leiam com atenção.

Os assuntos apresentados para serem abordados nessa oficina, foram aqueles que podem ser de maior interesse por parte dos alunos em faixa etária de Ensino Fundamental. Isso se baseia, dentre outros estudiosos, em Coscarelli (2019), quando propõe atividades em ambientes virtuais, em que um dos princípios é: “Pensar no aluno e escolher temas e atividades que sejam do interesse deles” (COSCARELLI, 2019, p. 65).

3º passo:

O professor deverá ter previamente impresso placas (como sugestão, para simplificar, pode ser em papel sulfite) contendo os nomes a seguir em fonte tamanho grande e em caixa alta:

FUTEBOL - COTIDIANO/VIDA COMUM - POLÍTICA/ELEIÇÕES - MODA/ESTILO.

Tais placas deverão ser colocadas um pouco distantes uma da outra, de modo que os estudantes, nesse momento, escolham dentre os memes lidos, aqueles que se encaixam em cada um dos temas escritos nas placas, e os anexem (com fita adesiva) embaixo de cada uma, formando painéis de memes conforme o tema.

4º passo:

O professor deverá observar se os memes estão coincidindo com as placas relacionadas escolhidas pelos alunos. Caso encontre algum meme que não esteja de acordo com o tema sugerido na placa, ou que possa ter relação com dois dos temas, o professor poderá fazer ressalvas.

Além disso, o professor deve apontar para alguns memes e pedir que os alunos expliquem o assunto deles (quem souber e se dispuser). O professor poderá indagar:

- 1- O que esse meme está retratando?
- 2- Quem se identifica com esse meme? (No caso dos memes sobre cotidiano).
- 3- O que esse meme está criticando?
- 4- Quais os memes mais engraçados para você e por quê?
- 5- Alguém ficou sem entender algum meme? (Caso a resposta seja afirmativa, o professor pode pedir para outro aluno explique).

5º passo:

O professor deverá distribuir aos alunos pequenas figuras que representam reações semelhantes as ações do *Facebook*.

Figura 12 - Reações Facebook

Fonte: Google imagens (2019)

Figura 13 - Botão Compartilhar do Facebook

Fonte: Google imagens (2019)

Nesse momento, o professor poderá chamar à frente alunos que gostam de ler em voz alta e pedirá que leiam as seguintes reflexões para a turma:

1- Quando reagimos a qualquer post na internet, nossa reação costuma ser de acordo com nosso ponto de vista, ou seja, nossa opinião. No entanto, devemos sempre levar em consideração quem está do outro lado da tela. Dito de outra forma: jamais podemos esquecer de respeitar os outros. Pois assim como na vida real, a vida virtual exige ética e responsabilidade.

2- Apesar de a maioria das pessoas reagirem adequadamente a postagens na *internet*, muitos reagem de forma errônea, ou por não terem entendido o assunto ou por falta de respeito ao próximo. Por exemplo, se a postagem é triste ou séria, não se deve reagir com “Haha”. Por sua vez, se a postagem é de humor e não está atingindo ninguém, não é adequado reagir com “*angry*” (raiva).

O professor poderá abrir espaço para os alunos comentarem a respeito desses pontos.

6º passo:

Depois de ter refletido junto aos alunos sobre a necessidade de se ter respeito ao lidar com postagens nos ambientes virtuais, o professor deve pedir que cada aluno escolha um meme dos que estão expostos na sala, escolha uma figurinha (das que receberam) e reaja, anexando com fita adesiva embaixo de cada meme, de acordo com o contexto deste e sua opinião.

Além disso, cada aluno deverá fazer um comentário que justifique sua reação de curtir, achar engraçado, ficar espantado, sentir raiva ou tristeza, ou compartilhar.

Para isso, poderá usar pincel (canetinha colorida). O comentário deve fazer sentido de acordo com a reação escolhida e prezar pelo respeito e ética.

7º passo:

O professor deverá ler os comentários que os alunos escreveram e observar as reações, avaliando se estão coerentes. Caso haja alguma ressalva, esta deverá ser feita.

OFICINA 4: Meme nosso de cada dia.

Objetivos:

- ✓ Identificar o fato central em textos jornalísticos;
- ✓ Criar memes a partir da leitura de textos jornalísticos conforme temáticas encontradas neles.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/ objeto de conhecimento da BNCC:

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF69LP03). Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charges, a crítica, ironia ou humor presente.

Recursos:

Folhas de papel sulfite; recortes de jornais (notícias e reportagens); impressora; canetinhas; painel feito em cartolinas ou papel madeira.

1º passo:

Provocações:

O professor deverá começar esse momento fazendo as seguintes perguntas aos alunos:

- 1- Vocês acham importante se manterem informados dos acontecimentos locais, do Brasil e do mundo? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 2- Vocês assistem ou leem jornais? (Impressos, na *internet*?)

3- Que tipo de notícias mais chamam a atenção de vocês? (Sobre quais assuntos? Esporte, vida de famosos, saúde, descobertas científicas, política, desastres, acidentes, mundo da moda, economia, etc.?)

4- Vocês sabiam que muitos memes, charges e outros textos engraçados que circulam na *internet* só fazem sentido para nós quando estamos informados sobre o assunto que trazem? Sabiam que muitos memes são baseados em notícias que são publicadas em jornais impressos e eletrônicos?

5- Ler, assistir ou ouvir notícias são importantes meios de ficarmos informados do que acontece todos os dias. Sabendo disso, quais tipos de notícia vocês acham mais importantes para nos mantermos informados no dia a dia? Sobre quais assuntos? (Esporte, vida de famosos, saúde, descobertas científicas, política, desastres, acidentes, mundo da moda, economia, etc.?) Por quê?

Essas provocações devem fazer com que os alunos percebam a relevância que as notícias desempenham no nosso dia a dia, já que por meio delas nos mantemos informados do que acontece no lugar em que vivemos e no mundo. Além disso, podemos reconhecer em outros textos e contextos os fatos encontrados nas notícias.

2º passo:

O professor deverá apresentar o seguinte meme (pode ser impresso):

Figura 14 - Meme presente de botijão de gás



Fonte: Google imagens (2019)

E fazer as seguintes indagações:

1- Qual o tema desse meme?

2- Onde está o humor desse meme?

Caso os alunos não saibam ou titubeiem responder, a seguinte notícia poderá ser mostrada e pedir que leiam:

Figura 15 - Notícia sobre o aumento do preço do gás de cozinha

Petrobras aumenta preço do gás de cozinha em 5%

Novo valor começa a valer já a partir desta sexta-feira em todo o país para os botijões de uso doméstico (13 quilos) e industrial (acima de 13kg)

A partir desta sexta-feira (27), o preço do gás de cozinha terá aumento de 5% nas refinarias, conforme a Folha de S. Paulo. O aumento será válido para os botijões de uso doméstico (13 quilos) e industrial (acima de 13kg) de gás liquefeito de petróleo (GLP). O preço médio do botijão para as residências era de R\$ 69,11 e pode chegar a R\$ 72,56 caso o aumento seja totalmente repassado para o consumidor.

O aumento que começa a valer nesta sexta é o terceiro consecutivo para os botijões de uso doméstico. Em outubro, o preço foi reajustado em 5% e, no mês seguinte, o aumento foi de 4%. Em todo o ano, a alta acumulada é de quase 10% em 2019.

A Petrobras regula os preços acompanhando as cotações internacionais e utilizando médias dos 12 meses anteriores. O objetivo dessa política é evitar que o consumidor arque com todo o aumento em efeitos sazonais – como acontece durante o inverno, no hemisfério norte, quando o consumo de gás...

FUNDAMENTAL É FAZER FELIZ QUEM TE FAZ FELIZ. PARA NÓS...

VOCÊ É FUNDAMENTAL PONTO

Fonte: Jornal online A Rede Info (2019)

A partir disso, os alunos deverão explicar da melhor maneira possível o meme apresentado. É preciso que fique claro que, de forma humorada e irônica, o meme veicula indiretamente o fato de o gás de cozinha ter sofrido um aumento no mês de dezembro de 2019, em que, de tão caro que está ficando o gás, recebê-lo de presente de Natal seria algo bom. Nesse sentido, para quem não tinha conhecimento da notícia do aumento do gás e tivesse visto esse meme, a compreensão ficaria, de certa forma, comprometida.

O professor poderá apresentar outro exemplo de meme que foi originado a partir de uma notícia a fim de evidenciar que, no dia a dia, podemos nos deparar com vários textos que veiculam as mesmas temáticas: alguns informando, outros ironizando, outros protestando, etc.

3º passo:

O professor deverá distribuir recortes com notícias para todos os alunos e pedir que as leiam com atenção. As notícias devem ser atuais do período em que esta oficina estiver sendo realizada. Após os alunos leem as notícias, o professor irá separá-los em equipes de acordo com o tipo de notícia, isto é: irão ficar em uma mesma equipe os alunos que receberam recortes de notícias sobre esportes, outros sobre política, dentre outros temas. Eles próprios deverão identificar quais os temas de suas notícias e juntar-se aos demais colegas. O professor orientará aos alunos que compartilhem o assunto veiculado de cada notícia com os colegas de equipe.

4º passo:

O professor distribuirá memes em branco para cada equipe, ou melhor, memes contendo somente a parte visual (vide anexo), e pedirá que os alunos recriem memes a partir das notícias lidas, fazendo uso de efeitos de sentido como a crítica, ironia ou humor (caso as oficinas constantes nessa proposta sejam aplicadas na ordem que estão dispostas, esses conceitos já foram trabalhados na primeira oficina).

5º passo:

Cada equipe deverá apresentar para a turma os memes recriados, explicando em quais notícias se basearam. Após isso, deverão anexar seus memes a um painel, o qual terá sido previamente afixado a uma das paredes da sala, a fim de expor o trabalho criativo que produziram para outros membros da comunidade escolar.

<p style="text-align: center;"><u>OFICINA 5 (com uso de dispositivos digitais): Memes: “Entendedores entenderão”</u></p>

Objetivos:

- ✓ Identificar efeitos de sentido a partir de memes;
- ✓ Estabelecer uma visão crítica sobre textos multimodais da *internet*.

Eixo da BNCC: Leitura

Conteúdo/objetos de conhecimento (BNCC): Efeitos de sentido.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF69LP05). Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens; de clichês; de recursos iconográficos; de pontuação etc.

Recursos: *Smartphones* ou computadores conectados à *internet*; projetor de imagens (Datashow).

1º passo:

Provocações:

O professor iniciará a oficina, indagando os discentes:

- 1- Vocês costumam ver e compartilhar memes? Se sim, onde? (*Facebook, Instagram, WhatsApp, etc.*)
- 2- Para que serve um meme e qual a definição de meme para vocês?
- 3- Você já viu um meme e ficou sem entender o ele que quis dizer?
- 4- Vocês sabiam que é tão importante compreender um meme quanto uma palestra?
- 5- Vocês sabiam que memes podem ter muito a ver com a disciplina de Língua Portuguesa? Vamos ver?

O (a) professor (a) deverá ter previamente criado um grupo de *WhatsApp* onde possa compartilhar memes com os alunos. Nesse momento, irá postar os memes que escolheu no grupo (pode ser os que se encontram em anexo).

2º passo

Os alunos devem ler os memes compartilhados, em seguida, o professor deverá solicitar que pesquisem no Google os conceitos de efeitos de sentido como ironia, humor, crítica. O professor deverá orientá-los para lerem com atenção o que pesquisaram e discutirem entre os membros da equipe **se já conheciam esses conceitos**, **se fazem uso desse tipo de recurso no dia a dia**, **se acham que há a presença desses elementos nos memes**.

Para essa e as demais versões seguintes de oficinas, os dispositivos móveis são propostos, pois, conforme Alves, Torres, Neves e Fraga (2019, p. 124):

A escola não pode manter-se a distância da cultura da conectividade, adotando métodos de ensino baseados na memorização dos assuntos sem a correlação com a vida cotidiana. É preciso repensar esse modelo de ensino e ampliar as discussões tendo em vista que, a depender dos objetivos traçados, a mediação dos dispositivos móveis pode contribuir para atribuir sentidos aos objetos de conhecimento.

3º passo

Após lerem e discutirem os conceitos, o professor escolherá um meme, e, além de postar no grupo de *WhatsApp* dos alunos, também exibirá no Datashow e deverá analisá-lo brevemente junto à turma.

Exemplo:

Figura 16 - Meme presentes para crianças



Fonte: Página do Facebook Velhos tempos (2019)

Nesse meme temos duas imagens que, juntamente com as frases, estão criando um contraste relacionado ao tipo de presente que as crianças recebiam antigamente e o que algumas crianças estão recebendo hoje. Existe humor e crítica nesse meme. O humor se dá devido a simplicidade do presente que as crianças ganhavam antes: um carrinho de plástico com boizinhos de brinquedo, algo muito barato comparado ao valor de um *smartphone*. É também uma crítica à sociedade atual, em que presenteiam as crianças com *smartphones* em vez de incentivá-los a brincar e vivenciar a infância de maneira simples. O professor e os alunos poderão notar algumas outras curiosidades na imagem que reforçam o contraste da sociedade de tempos remotos com a atual, como por exemplo, o cabelo das crianças tingido de loiro, já que antigamente isso não era comum.

Sobre o referido meme, pode-se citar, ainda, que há também o incentivo ao simbólico quando se trata dos brinquedos que crianças costumavam ganhar tempos atrás, haja visto que os bois de brinquedo e o pequeno caminhão podem ser considerados como alimento cultural para uma possível escolha futura: agropecuarista ou algo do gênero.

Após essa breve análise, os alunos deverão ser orientados pelo (a) professor(a) a observarem nos memes postados no grupo de *Whatsapp*: quais apresentam ironia, quais apresentam crítica e, provavelmente, todos apresentam humor.

4º passo

Os alunos poderão discutir em duplas e apresentar para a turma os efeitos de sentido presentes nos memes analisados. Em outras palavras: deverão explicar onde encontram a ironia, ou a crítica ou o humor nos memes, semelhante ao que o professor fez para exemplificar no início.

O professor poderá indagar:

- 1- Quais as palavras, expressões, frases, imagens, pontuações os levaram a inferir ou identificar os efeitos de sentido vinculados aos memes?
- 2- A crítica que aparece em algum meme está criticando o que? Qual acontecimento ou quem?

(Caso achar necessário, o professor fará comentários corrigindo ou complementando as explicações dos alunos).

5º passo

O professor realizará uma roda de conversa com os estudantes para certificar-se de que eles compreenderam que, por trás de um simples meme comum no cotidiano deles, pode-se analisar vários elementos que compõem o humor, a crítica, a ironia. Nessa roda de conversa, o professor pode suscitar os seguintes questionamentos:

- 1- Vocês já tinham parado para pensar que por trás de um meme há várias coisas que o fazem ser engraçado? Às vezes é por retratar um acontecimento ocorrido com outros; ou quando relacionamos o meme a algo que ocorre ou ocorreu com a gente; ou pelas palavras escolhidas, pelas imagens, pelo assunto abordado, dentre outros.
- 2- O que mais vocês puderam encontrar na análise dos memes?

- 3- O que mais chama atenção em um meme para vocês? O assunto, a imagem, os personagens?
- 4- O que um meme precisa ter para ser engraçado para você?
- 5- Quais outros tipos de coisas compartilhadas na internet podem possuir elementos semelhantes a um meme?

É importante que a linguagem utilizada para os questionamentos deve ser a mais acessível possível, tendo em vista o público alvo que são alunos do Ensino Fundamental.

Espera-se que os estudantes consigam compreender que a riqueza de linguagens contida em um meme traz muitos significados. Além disso, deseja-se que os alunos reconheçam que algumas linguagens encontradas em memes podem ser vistas também em outros gêneros como *gif*, charge, cartum e etc. Caso não mencionem, pode ser mencionado pelo professor.

OFICINA 6 (com uso de dispositivos digitais): Montando memes

Objetivos:

- ✓ Relacionar elementos verbais e não verbais de memes considerando suas semioses;
- ✓ Estabelecer coesão e coerência entre as partes de um meme.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/ objeto de conhecimento da BNCC: Exploração da multissemiose.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF67LP08). Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc; em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc (BRASIL, 2017, p. 163).

Recursos: Dispositivos móveis como *smartphones* ou *tablets*; *datashow*.

1° passo:

Provocações:

O professor deverá começar o momento dessa oficina explicando aos alunos que para um meme fazer sentido, as imagens têm que estar de acordo com o que está escrito (caso o meme contenha imagens e palavras) para que os leitores entendam a mensagem pretendida.

O professor pode perguntar, por exemplo, se os alunos já viram alguém querer ser desafiado pelos membros das suas redes sociais ao dizer que caso o post publicado chegue a um número X de comentários, realizará determinado desafio. (Isso é muito comum entre os adolescentes nas redes sociais como o *Facebook*). A partir dessa pergunta, o professor pode continuar a conversa perguntando o que acham desse tipo de desafio, se acham interessante, engraçado, legal ou se acham desnecessário e o porquê. Após ouvir os alunos, o professor deverá apresentar dois memes sobre o tema comentado (apresentar no *datashow*):

MEME 1

Figura 16 - Meme do desafio



Fonte: Memegenerator.com (2019)

MEME 2:

Figura 18 - Meme de crítica a desafio



Fonte: Memegenerator.com (2019)

O professor poderá fazer as seguintes perguntas a respeito dos memes apresentados:

- 1- Qual dos dois memes seria postado por alguém que quer ser desafiado a gravar um vídeo dançando funk, o primeiro ou o segundo?
- 2- Se ambos possuem as mesmas frases, como se chega a conclusão de qual dos dois é o de quem quer ser desafiado?
- 3- O outro meme trata-se de uma crítica aos que postam esse tipo de “desafios” na internet. Como podemos chegar a essa conclusão?

Esse momento deve servir para os alunos compreenderem que o meme 1 é postado por quem realmente quer ser desafiado a dançar funk, visto que a frase atrelada à imagem escolhida, nesse caso, o desenho de um bonequinho clássico dos memes, apresenta um ar arrogante, orgulhoso, devido a sua postura e seu “olhar” de superioridade, imitando a postura de quem age dessa forma. Ele está pronto para cumprir o desafio, conforme análise da frase junto à imagem.

Por sua vez, o meme 2, apesar de trazer a mesma frase, a traz entre aspas, o que significa que tal frase não pertence a quem está publicando-a, está apenas citando-a. Além disso, a imagem dos olhos virados denota que o que está escrito é

algo que está sendo reprovado por quem posta esse meme. É como se a imagem complementasse o sentido: “o que tenho a ver com você gravar ou deixar de gravar vídeo dançando funk?” ou “isso não me interessa!”.

Ficando claro que a sequenciação, a imagem de fundo, a disposição das palavras refletem totalmente no sentido vinculado a textos como memes.

2º passo:

Sugere-se que o professor envie para cada aluno (de preferência para seus dispositivos móveis) via *WhatsApp*, *bluetooth*, *e-mail* ou algum outro meio de compartilhamento de arquivos, recortes de memes previamente selecionados (sugestão em anexo) e explicar que cada um recebeu uma parte de um meme, devendo procurar entre os colegas qual seria a outra parte para completá-lo adequadamente, ou seja, com coerência, ao se articular os elementos verbais aos não verbais da maneira mais lógica possível. O professor deverá dar um tempo, de em média 10 minutos, para os alunos buscarem entre os colegas qual a sua metade, isto é, a outra parte do meme recebido.

Tanto nessa, como nas demais versões de oficinas, nota-se que:

Os smartphones não se limitam a aparelhos de telefone portáteis com a função de receber ou enviar mensagens de texto, vídeos, músicas, imagens etc., mas são aparatos multifuncionais que possibilitam distintas experiências culturais, temporais, espaciais, éticas e valorativas nas mais diversas esferas da vida cotidiana (ALVES; TORRES; NEVES; FRAGA, 2019, p. 123).

3º passo:

Após encontrarem seus pares, as duplas deverão conversar e discutir os motivos que os levaram a achar que são metades um do outro. Caso conclua que não são pares, podem continuar procurando até encontrarem um par que forme um meme mais coerente. As duplas deverão apresentar para a turma os memes que montaram, explicando os motivos que os levaram a unir as partes. O professor poderá indagar os alunos com os seguintes questionamentos:

- 1- Qual o assunto do meme?
- 2- O que uma parte do meme tem a ver com a outra?
- 3- A imagem foi escolhida com que finalidade, conforme sua análise?

4- A ordem das imagens (ou o foco dela) influenciou na identificação da sua outra metade?

5- Se não houvesse a imagem, o sentido ficaria o mesmo? E se só houvesse a imagem sem as palavras, o sentido ficaria o mesmo? Por quê?

Caso haja memes montados de forma equivocada, o professor deverá fazer as ressalvas e trocar as duplas, explicando porque a parte de um meme fica mais coerente com outro e não com o que escolheram.

4º passo

O professor deverá solicitar que os alunos unam as partes que encontraram formando pares, utilizando alguma ferramenta de edição de fotos, como por exemplo, o aplicativo *Pic collage*⁶. Em seguida, devem postar em suas redes sociais os memes que montaram. Além disso, os alunos deverão escrever comentários embaixo dos memes que colegas postaram, de modo que demonstrem que entenderam os memes e as explicações que os colegas deram.

5º passo

O professor deverá visitar os perfis das redes sociais dos alunos, onde postaram os memes, ler e avaliar os comentários deles e, caso achar necessário, fazer ressalvas referentes aos que não parecem estar adequados quanto ao meme comentado. Também deverá concluir a oficina explicando que os alunos devem sempre observar todos os elementos de um texto a fim de fazer uma leitura eficiente. Não só as imagens, não só as palavras, mas além dessas: a maneira como esses elementos são organizados, os sinais de pontuação usados, o destaque dado a determinadas imagens e a determinadas palavras, entre outras coisas.

⁶ O Pic Collage já é um aplicativo clássico no Android e iPhone e agora pode ser usado também no Windows 10. Ele é bem completo e funciona como o prometido: é possível cortar, redimensionar, girar e posicionar as imagens nos mais diversos estilos de montagens e colagens com bordas prontas. Disponível em: www.baixaki.com.br. Acesso em 20 fev. 2020.

OFICINA 7 (com uso de dispositivos digitais): Curto, comento, compartilho e reajo.

Objetivos:

- ✓ Relacionar o meme ao seu assunto global;
- ✓ Reconhecer o ponto de vista adotado em memes e posicionar-se criticamente.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/ objeto de conhecimento da BNCC:

Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF89LP02). Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a vários 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.

(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.

Recursos: Dispositivos móveis; datashow.

1º passo:

Provocações:

O professor poderá iniciar o momento dessa oficina indagando os discentes com as seguintes perguntas:

- 1- Vocês costumam expor a opinião de vocês nas redes? Se sim, em qual mídia digital (*WhatsApp, Facebook, Instagram, Twiter*)?
- 2- Que tipo de postagem vocês mais curtem na internet (vídeos, memes, desenhos, fotos)?
- 3- Quando vocês costumam comentar algo (quando gostam, quando discordam, quando se sentem ofendidos)?
- 4- É comum vocês não saberem o assunto de um meme que vocês encontram nas redes? O que vocês fazem para descobrir do que se trata?

5- Quais temas de memes vocês se interessam, e compreendem melhor (cotidiano, futebol, moda e estilo, política)?

2º passo:

O professor deverá ter criado um perfil em alguma rede social, como o *Facebook*, e postar memes sobre assuntos diversos a exemplo de: futebol - cotidiano/vida comum - política/eleições - moda/estilo (sugestões em anexo). Os alunos deverão visitar essa página, usando seus dispositivos móveis e ler os memes com atenção. Na legenda dos memes postados, o professor deverá haver designado números de equipes (equipe 1, equipe 2, e assim por diante, de acordo com a quantidade de alunos por turma).

3º passo:

O professor dividirá a turma em equipes. Cada uma delas deve escolher um representante para fazer um comentário abaixo do meme destinado ao número da sua equipe no perfil online criado pelo professor, respondendo aos seguintes questionamentos:

- 1- Qual o tema do meme? (Futebol - cotidiano/vida comum - política/eleições - moda/estilo)
- 2- O que esse meme está retratando?
- 3- Quem se identifica com esse meme? (No caso dos memes sobre cotidiano)
- 4- O que esse meme está criticando?
- 5- Quais os memes mais engraçados para você e por quê?

É sugerido que o professor observe se os memes estão coincidindo com comentários feitos pelos alunos. Caso encontre algum meme cujo comentário não esteja de acordo com o tema, poderá fazer ressalvas.

4º Passo:

O professor exibirá no *Datashow* as seguintes imagens que representam reações ou atividades possibilitadas pelo *Facebook*:

Figura 19 - Reações Facebook



Fonte: Google imagens (2019)

Figura 20 - Botão Compartilhar do Facebook



Fonte: Google imagens (2019)

Nesse momento, o professor poderá chamar à frente alunos que gostam de ler em voz alta e pedirá que leiam as seguintes reflexões para a turma:

1- Quando reagimos a qualquer *post* na *internet*, nossa reação costuma ser de acordo com nosso ponto de vista, ou seja, nossa opinião. No entanto, devemos sempre levar em consideração quem está do outro lado da tela. Dito de outra forma: jamais podemos esquecer de respeitar os outros. Pois assim como na vida real, a vida virtual exige ética e responsabilidade.

2- Apesar de a maioria das pessoas reagirem adequadamente a postagens na *internet*, muitos reagem de forma errônea, ou por não terem entendido o assunto, ou por falta de respeito ao próximo. Por exemplo, se a postagem é triste ou séria, não se deve reagir com “Haha”. Por sua vez, se a postagem é de humor e não está atingindo ninguém, não é adequado reagir com “*angry*” (raiva).

O professor poderá abrir espaço para os alunos comentarem a respeito desses pontos.

5° passo:

Depois de ter refletido junto aos alunos sobre a necessidade de se ter respeito ao lidar com postagens nos ambientes virtuais, o professor pedirá que cada aluno escolha um meme dos que estão postados no perfil criado pelo professor, e reaja de acordo com sua opinião e o contexto do meme.

Além disso, cada aluno deverá fazer um comentário que justifique sua reação de curtir, achar engraçado, ficar espantado, sentir raiva ou tristeza, ou compartilhar. O comentário deve fazer sentido de acordo com a reação escolhida, e prezar pelo respeito e ética.

6° passo:

O professor irá ler os comentários que os alunos escreveram, observar as reações e avaliar se estão coerentes. Caso haja alguma ressalva, deverá ser feita.

OFICINA 8 (Com uso de dispositivos digitais): Meme nosso de cada dia.

Objetivos:

- ✓ Identificar o fato central em textos jornalísticos;
- ✓ Criar memes a partir da leitura de textos jornalísticos conforme temáticas encontradas neles.

Eixo da BNCC: Leitura.

Conteúdo/ objeto de conhecimento da BNCC:

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Habilidade da BNCC relacionada:

(EF69LP03). Identificar em notícias o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

Recursos:

Computadores ou smartphones conectados à *internet*.

1º passo:

Provocações:

O professor deverá começar esse momento fazendo as seguintes perguntas aos alunos:

- 1- Vocês acham importante se manterem informados dos acontecimentos locais, do Brasil e do mundo? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 2- Vocês assistem ou leem jornais? (Impressos, na *internet*?)
- 3- Que tipo de notícias mais chamam a atenção de vocês? (Sobre quais assuntos? Esporte, vida de famosos, saúde, descobertas científicas, política, desastres, acidentes, mundo da moda, economia, etc.?)
- 4- Vocês sabiam que muitos memes, charges e outros textos engraçados que circulam na *internet* só fazem sentido para nós quando estamos informados sobre o assunto que trazem? Sabiam que muitos memes são baseados em notícias que são publicadas em jornais impressos e eletrônicos?
- 5- Ler, assistir ou ouvir notícias são importantes meios de ficarmos informados do que acontece todos os dias. Sabendo disso, quais tipos de notícia vocês acham mais

importantes para nos mantermos informados no dia a dia? Sobre quais assuntos? (Esporte, vida de famosos, saúde, descobertas científicas, política, desastres, acidentes, mundo da moda, economia, etc.?) Por quê?

Essas provocações devem fazer com que os alunos percebam a relevância que as notícias desempenham no nosso dia a dia, já que por meio delas nos mantemos informados do que acontece no lugar em que vivemos e no mundo. Além disso, podemos reconhecer em outros textos e contextos os fatos encontrados nas notícias.

2º passo:

Sugere-se que o professor apresente o seguinte meme:

Figura 21 - Meme presente de botijão de gás



Fonte: Google imagens (2019)

E faça as seguintes indagações:

- 1- Qual o tema desse meme?
- 2- Onde está o humor desse meme?

Caso os alunos não saibam ou titubeiem responder, a seguinte notícia deverá ser mostrada e pedir que leiam:

Figura 22 - Notícia sobre o aumento do preço do gás de cozinha



Fonte: Jornal online A Rede Info (2019)

A partir disso, os alunos deverão explicar da melhor maneira possível o meme apresentado.

É preciso que fique claro que: de forma humorada e irônica, o meme veicula indiretamente o fato do gás de cozinha ter sofrido um aumento no mês de dezembro de 2019, em que, de tão caro que está ficando o gás, recebê-lo de presente de natal seria algo bom. Nesse sentido, para quem não tinha conhecimento da notícia do aumento do gás e tivesse visto esse meme, a compreensão ficaria, de certa forma, comprometida.

O professor poderá apresentar outro exemplo de meme que foi originado a partir de uma notícia, a fim de evidenciar que, no dia a dia, podemos nos deparar com vários

textos que veiculam as mesmas temáticas: alguns informando, outros ironizando, outros protestando, etc.

3º passo:

O professor deverá pedir que os alunos acessem através de seus dispositivos portais de notícias e leiam com atenção aquelas que se destacarem na página ou que mais lhe chamem atenção. As notícias devem ser atuais do período em que esta oficina estiver sendo realizada. Após os alunos leem as notícias, o professor pedirá que escolham uma notícia que servirá para a realização do trabalho durante a oficina em andamento. Os alunos deverão ser separados em equipes de acordo com o tipo de notícia, isto é: irão ficar em uma mesma equipe os alunos que selecionaram notícias sobre esportes, outros sobre política, dentre outros temas. Eles mesmos deverão identificar quais os temas de suas notícias e juntar-se aos demais colegas. O professor orientará aos alunos que compartilhem o assunto veiculado de cada notícia com os colegas de equipe.

4º passo:

Após compartilharem o que as notícias selecionadas retratavam, o professor pedirá que os alunos visitem alguma página que contenham ferramentas para a criação de memes⁷. Eles deverão recriar memes a partir das notícias lidas e tirar *prints*, fazendo uso de efeitos de sentido como a crítica, ironia ou humor (caso as oficinas constantes nessa proposta sejam aplicadas na ordem que estão dispostas, esses conceitos já foram trabalhados na primeira oficina).

Nesse momento em que os alunos criam/recriam memes estão exercendo seu protagonismo, conforme propõe uma das competências gerais da BNCC:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

⁷ Como por exemplo as páginas imgflip.com ou makeameme.org.

5º passo:

Cada equipe deverá apresentar para a turma os memes recriados, utilizando o Datashow, explicando em quais notícias se basearam. Após isso, poderão postar e compartilhar seus memes em suas redes sociais a fim de expor o trabalho criativo que produziram para outros colegas e membros da comunidade escolar.

MATERIAIS PARA USO NAS OFICINAS

Como forma de facilitar a execução das oficinas propostas, encontram-se, anexos, a seguir, materiais sugeridos que poderão ser impressos e utilizados pelos professores. Procurou-se detalhar o conteúdo a ser utilizado a cada oficina, tornando-as mais simplificadas e possíveis de serem realizadas.

Os materiais para impressão podem ser solicitados através do seguinte endereço de *e-mail*: elidajoiceag@gmail.com.

Targetas com conceitos para oficina I:

IRONIA:

EQUIPE LARANJA:

IRONIA: Ação de dizer o oposto do que se quer expressar.

IRONIA: Contradição caracterizada pela zombaria.

IRONIA: Figura de linguagem através da qual se expressa exatamente o oposto daquilo que se diz.

IRONIA: Expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa.

IRONIA: Atitude ou dito em relação a algo ou alguém que serve para fazer rir ou é assim entendido.

IRONIA: Podem ser sinônimos de ironia = escárnio, sarcasmo, troça, zombaria.

IRONIA: Forma de humor que consiste em dizer o contrário daquilo que se pretende dar a entender.

IRONIA: Uso de palavra ou expressão em sentido oposto àquele que se deveria usar para definir algo

IRONIA: Atitude de quem usa expressões ou gestos que dão a entender o contrário ou algo mais do que aquilo que parecem significar.

EQUIPE VERDE:

IRONIA: Ação de dizer o oposto do que se quer expressar.
IRONIA: Contradição caracterizada pela zombaria.
IRONIA: Figura de linguagem através da qual se expressa exatamente o oposto daquilo que se diz.
IRONIA: Expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa.
IRONIA: Atitude ou dito em relação a algo ou alguém que serve para fazer rir ou é assim entendido.
IRONIA: Podem ser sinônimos de ironia = escárnio, sarcasmo, troça, zombaria.
IRONIA: Forma de humor que consiste em dizer o contrário daquilo que se pretende dar a entender
IRONIA: Uso de palavra ou expressão em sentido oposto àquele que se deveria usar para definir algo
IRONIA: Atitude de quem usa expressões ou gestos que dão a entender o contrário ou algo mais do que aquilo que parecem significar.

EQUIPE ROXA:

IRONIA: Ação de dizer o oposto do que se quer expressar.
IRONIA: Contradição caracterizada pela zombaria.
IRONIA: Figura de linguagem através da qual se expressa exatamente o oposto daquilo que se diz.
IRONIA: Expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa.
IRONIA: Atitude ou dito em relação a algo ou alguém que serve para fazer rir ou é assim entendido.
IRONIA: Podem ser sinônimos de ironia = escárnio, sarcasmo, troça, zombaria.
IRONIA: Forma de humor que consiste em dizer o contrário daquilo que se pretende dar a entender
IRONIA: Uso de palavra ou expressão em sentido oposto àquele que se deveria usar para definir algo

IRONIA: Atitude de quem usa expressões ou gestos que dão a entender o contrário ou algo mais do que aquilo que parecem significar.

EQUIPE BRANCA:

IRONIA: Ação de dizer o oposto do que se quer expressar.

IRONIA: Contradição caracterizada pela zombaria.

IRONIA: Figura de linguagem através da qual se expressa exatamente o oposto daquilo que se diz.

IRONIA: Expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa.

IRONIA: Atitude ou dito em relação a algo ou alguém que serve para fazer rir ou é assim entendido.

IRONIA: Podem ser sinônimos de ironia = escárnio, sarcasmo, troça, zombaria.

IRONIA: Forma de humor que consiste em dizer o contrário daquilo que se pretende dar a entender

IRONIA: Uso de palavra ou expressão em sentido oposto àquele que se deveria usar para definir algo

IRONIA: Atitude de quem usa expressões ou gestos que dão a entender o contrário ou algo mais do que aquilo que parecem significar.

EQUIPE AZUL:

IRONIA: Ação de dizer o oposto do que se quer expressar.

IRONIA: Contradição caracterizada pela zombaria.

IRONIA: Figura de linguagem através da qual se expressa exatamente o oposto daquilo que se diz.

IRONIA: Expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa.

IRONIA: Atitude ou dito em relação a algo ou alguém que serve para fazer rir ou é assim entendido.

IRONIA: Podem ser sinônimos de ironia = escárnio, sarcasmo, troça, zombaria.

IRONIA: Forma de humor que consiste em dizer o contrário daquilo que se pretende dar a entender

IRONIA: Uso de palavra ou expressão em sentido oposto àquele que se deveria usar para definir algo

IRONIA: Atitude de quem usa expressões ou gestos que dão a entender o contrário ou algo mais do que aquilo que parecem significar.

CRÍTICA:

EQUIPE LARANJA:

Crítica: Análise avaliativa de alguma coisa; ação de julgar.

Crítica: É opinar sobre algo ou determinada pessoa, a crítica pode ser boa ou ruim.

Crítica: Trata-se de uma opinião, avaliação ou julgamento sobre algo ou alguém.

Crítica: Capacidade de julgar.

Crítica: Opinião desfavorável.

Crítica: arte, capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico.

Crítica: Discussão de ações, fatos ou textos de teor histórico.

Crítica: Crítica é sinônimo de: julgamento, alfinetada, análise, apreciação.

Crítica: Tem a ver com opinião: maneira de pensar, de ver, de julgar.

Crítica: Tem a ver com posicionamento: opinião, posição quanto a algum assunto.

EQUIPE VERDE:

Crítica: Análise avaliativa de alguma coisa; ação de julgar.

Crítica: É opinar sobre algo ou determinada pessoa, a crítica pode ser boa ou ruim.

Crítica: Trata-se de uma opinião, avaliação ou julgamento sobre algo ou alguém.

Crítica: Capacidade de julgar.

Crítica: Opinião desfavorável.

Crítica: arte, capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico.

Crítica: Discussão de ações, fatos ou textos de teor histórico.

Crítica: Crítica é sinônimo de: julgamento, alfinetada, análise, apreciação.

Crítica: Tem a ver com opinião: maneira de pensar, de ver, de julgar.

Crítica: Tem a ver com posicionamento: opinião, posição quanto a algum assunto.

EQUIPE ROXA:

Crítica: Análise avaliativa de alguma coisa; ação de julgar.
Crítica: É opinar sobre algo ou determinada pessoa, a crítica pode ser boa ou ruim.
Crítica: Trata-se de uma opinião, avaliação ou julgamento sobre algo ou alguém.
Crítica: Capacidade de julgar.
Crítica: Opinião desfavorável.
Crítica: arte, capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico.
Crítica: Discussão de ações, fatos ou textos de teor histórico.
Crítica: Crítica é sinônimo de: julgamento, alfinetada, análise, apreciação.
Crítica: Tem a ver com opinião: maneira de pensar, de ver, de julgar.
Crítica: Tem a ver com posicionamento: opinião, posição quanto a algum assunto.

EQUIPE BRANCA:

Crítica: Análise avaliativa de alguma coisa; ação de julgar.
Crítica: É opinar sobre algo ou determinada pessoa, a crítica pode ser boa ou ruim.
Crítica: Trata-se de uma opinião, avaliação ou julgamento sobre algo ou alguém.
Crítica: Capacidade de julgar.
Crítica: Opinião desfavorável.
Crítica: arte, capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico.
Crítica: Discussão de ações, fatos ou textos de teor histórico.
Crítica: Crítica é sinônimo de: julgamento, alfinetada, análise, apreciação.
Crítica: Tem a ver com opinião: maneira de pensar, de ver, de julgar.
Crítica: Tem a ver com posicionamento: opinião, posição quanto a algum assunto.

EQUIPE AZUL:

Crítica: Análise avaliativa de alguma coisa; ação de julgar.
Crítica: É opinar sobre algo ou determinada pessoa, a crítica pode ser boa ou ruim.
Crítica: Trata-se de uma opinião, avaliação ou julgamento sobre algo ou alguém.
Crítica: Capacidade de julgar.

Crítica: Opinião desfavorável.

Crítica: arte, capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico.

Crítica: Discussão de ações, fatos ou textos de teor histórico.

Crítica: Crítica é sinônimo de: julgamento, alfinetada, análise, apreciação.

Crítica: Tem a ver com opinião: maneira de pensar, de ver, de julgar.

Crítica: Tem a ver com posicionamento: opinião, posição quanto a algum assunto.

HUMOR:

EQUIPE LARANJA:

Humor: qualidade do que é divertido ou cômico; comicidade.

Humor: capacidade para apreciar o que é divertido ou cômico.

Humor: modo de agir que faz com que as outras pessoas riem e fiquem bem-dispostas; veia cômica.

Humor: ironia delicada e alegre, ditos e gestos engraçados e espirituosos.

Humor: humorismo, comicidade, graça.

Humor: Ação de rir ou de fazer outra pessoa rir;

Humor: Característica ou atributo do que é engraçado ou divertido; graça, jocosidade ou jovialidade;

Humor: Algo que desperta bem-estar.

Humor: comicidade em geral; graça, jocosidade.

Humor: expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade.

EQUIPE VERDE:

Humor: qualidade do que é divertido ou cômico; comicidade.

Humor: capacidade para apreciar o que é divertido ou cômico.

Humor: modo de agir que faz com que as outras pessoas riem e fiquem bem-dispostas; veia cômica.

Humor: ironia delicada e alegre, ditos e gestos engraçados e espirituosos.

Humor: humorismo, comicidade, graça.

Humor: Ação de rir ou de fazer outra pessoa rir;

Humor: Característica ou atributo do que é engraçado ou divertido; graça, jocosidade ou jovialidade;

Humor: Algo que desperta bem estar.

Humor: comicidade em geral; graça, jocosidade.

Humor: expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade.

EQUIPE ROXA:

Humor: qualidade do que é divertido ou cômico; comicidade.

Humor: capacidade para apreciar o que é divertido ou cômico.

Humor: modo de agir que faz com que as outras pessoas riem e fiquem bem-dispostas; veia cômica.

Humor: ironia delicada e alegre, ditos e gestos engraçados e espirituosos.

Humor: humorismo, comicidade, graça.

Humor: Ação de rir ou de fazer outra pessoa rir;

Humor: Característica ou atributo do que é engraçado ou divertido; graça, jocosidade ou jovialidade;

Humor: Algo que desperta bem estar.

Humor: comicidade em geral; graça, jocosidade.

Humor: expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade.

EQUIPE BRANCA:

Humor: qualidade do que é divertido ou cômico; comicidade.

Humor: capacidade para apreciar o que é divertido ou cômico.

Humor: modo de agir que faz com que as outras pessoas riem e fiquem bem-dispostas; veia cômica.

Humor: ironia delicada e alegre, ditos e gestos engraçados e espirituosos.

Humor: humorismo, comicidade, graça.

Humor: Ação de rir ou de fazer outra pessoa rir;

Humor: Característica ou atributo do que é engraçado ou divertido; graça, jocosidade ou jovialidade;

Humor: Algo que desperta bem estar.

Humor: comicidade em geral; graça, jocosidade.

Humor: expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade.

EQUIPE AZUL:

Humor: qualidade do que é divertido ou cômico; comicidade.

Humor: capacidade para apreciar o que é divertido ou cômico.

Humor: modo de agir que faz com que as outras pessoas riam e fiquem bem-dispostas; veia cômica.

Humor: ironia delicada e alegre, ditos e gestos engraçados e espirituosos.

Humor: humorismo, comicidade, graça.

Humor: Ação de rir ou de fazer outra pessoa rir;

Humor: Característica ou atributo do que é engraçado ou divertido; graça, jocosidade ou jovialidade;

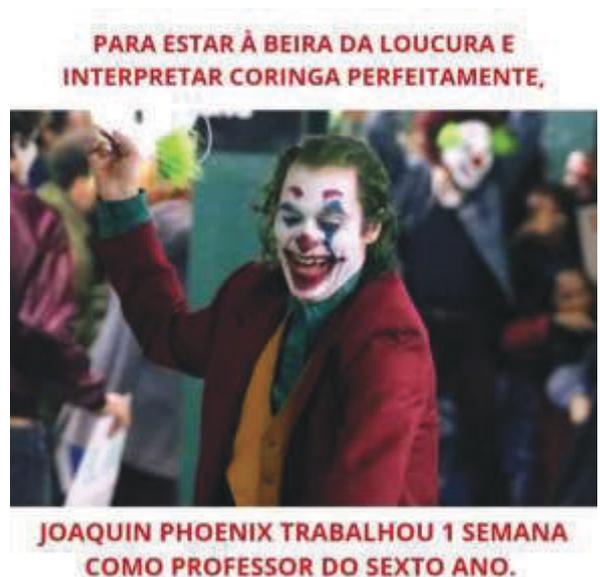
Humor: Algo que desperta bem estar.

Humor: comicidade em geral; graça, jocosidade.

Humor: expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade.

MEMES SUGERIDOS PARA A OFICINA I E V

Fonte dos memes: *Google* imagens; *Facebook*; Grupos de *WhatsApp*.





"Não existe filho preferido"



QUANDO A PESSOA TA MENTINDO MAS VC SABE TODA A VERDADE



Última vez que eu vi meus padrinhos



Graças aos excelentes tutoriais do Youtube, aprendi a fazer pneus aro 12



Ser normal

Falar sozinho

Cantar no banho

Debater consigo mesmo questões políticas, religiosas e/ou socioeconômicas enquanto toma banho.

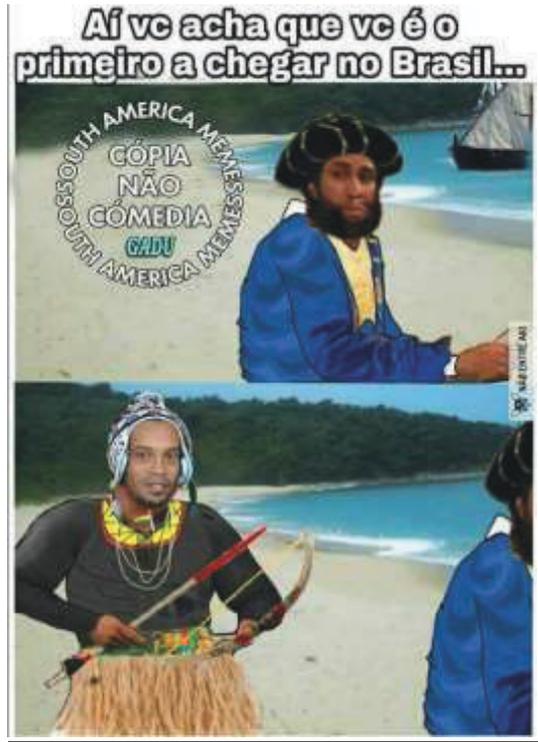
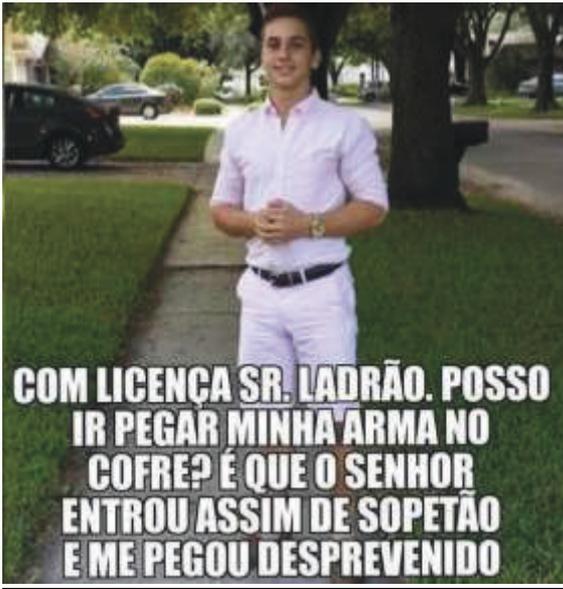
_ Como ta o Namoro mano ?

_ Ta suave



eu depois de fazer psipsipsi pro gato e ele fugir





Meu grupo: Tu não vai fazer nada porque tu tem a letra feia.

Eu:



ES QUE VC COLOCA SEU PÉ NA CORRENTEZA DO ESGOTO E O SEU CHINELO VAI EMBORA



Quando eu recebo a prova de matemática.



Aí a mina q vc gosta passa e seu amigo fica falando "Quer ficar cntg aqui ó"



Enquanto isso no Acre



QUANDO FALTA 2 REAIS PRA VOCÊ COMPRAR UM LANCHE E SEU AMIGO TE AJUDA A COMPRAR



MEMES SUGERIDOS PARA A OFICINA II e VI:

Fonte dos memes: Instagram @seltonmello.

Observação: Os memes estão na sequência que foram criados. As frases antecedem as imagens que as completam.

olhando a placa pra ver se é meu uber



"vou tirar um cochilo de meia horinha
e depois resolver tudo que preciso
hoje"

7 horas depois



**QUANDO TE MANDAM ROUPAS
DOS EUA E VOCÊ NÃO SABE
INGLÊS**



"nossa odeio pessoa fofqueira"
ouvi grito de briga na rua:



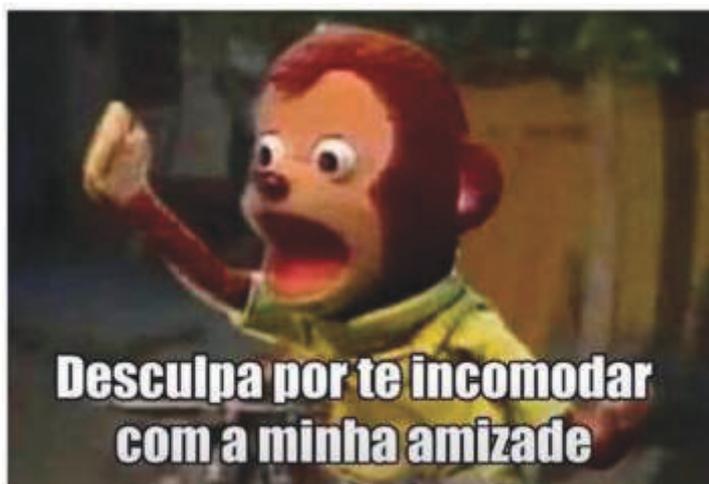
quando a pessoa some do nada
e depois de um tempo volta
achando que tá tudo bem



fecha a cara e muda com a pessoa
sem ela saber o pq do motivo



Quando você marca um amigo no
melhor meme que você já viu e ele nem
curte...



- Você é muito chata, desse jeito
ninguém vai te querer

- EU :



o doce de leite me seduzindo quando
eu tô de dieta



-
- mãe pq o nome da minha prima é rosa?
 - pq sua tia gosta muito de flores
 - e do que vc gosta mãe?
 - chega de perguntas Greiza Nátome



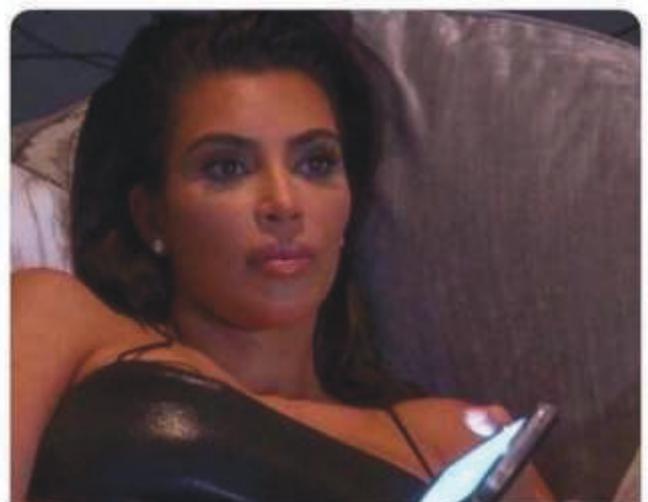
Quando vc perdoa o vacilo
mas fica remoendo e n
esquece



Como eu me sinto depois de comer
uma fruta:



Eu esperando meu celular parar de
tocar pra mandar uma mensagem
perguntando o que a pessoa quer



eu vendo você online e demorando
pra responder



Eu no YouTube:

qual o nome daquela música que tocou
naquele filme que passou na globo
quando o casal tava se beijando, que é
assim ooooo eiei eiei aaaa oooo

YouTube:



NO FACEBOOK



EM CASA



"vou tirar um cochilo de meia horinha,
e depois resolvo tudo que tenho p
fazer hoje"

*9 horas depois:

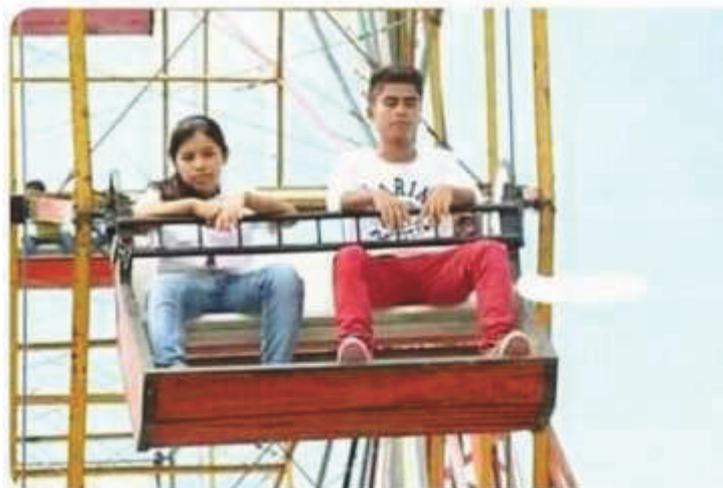


"pior que tá, não fica"

vida:



eu e a pessoa no chat dps q ela diz q
ta bem tbm e eu digo q bom



~quando meu bonde pega
ranço de uma pessoa~
pessoa: a

a gente:



"Meu 2020 vai ser muito
melhor "

Meu anjo da guarda:



eu 45 minutos procurando a figurinha
desejada q se encaixa no contexto da
conversa

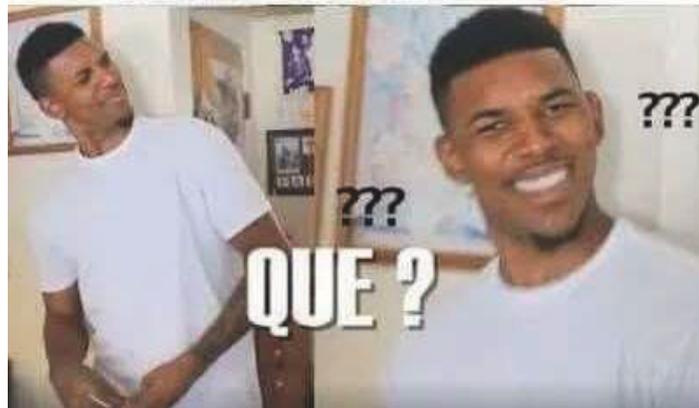


Hino nacional: verás que um filho
teu não foge a luta

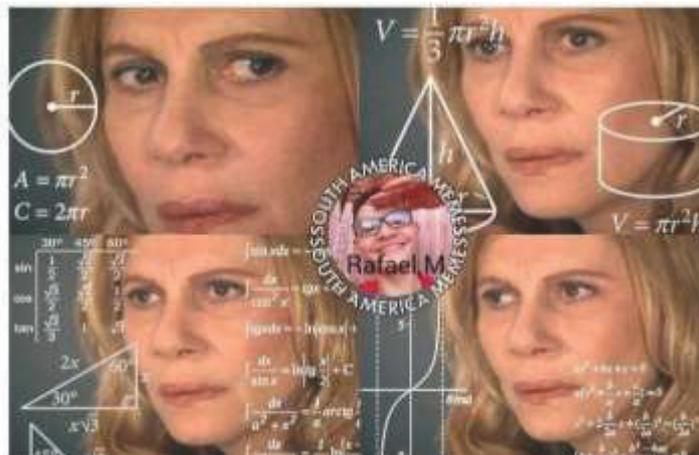
Terceira guerra mundial: a

Eu:





Já parou pra pensar que o homem criou o som do dinossauro sem nunca ter escutado



MEMES SUGERIDOS PARA A OFICINA III E VII

Fonte: *Google* imagens.

Memes sobre futebol:

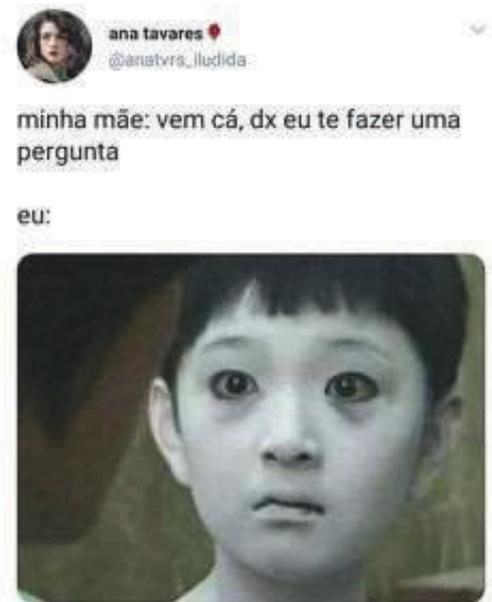


Lendas! Quem viu, viu.. Curte
aí --> Fascinados por Futebol
Curte: Vou Ser Jogador de
Futebol



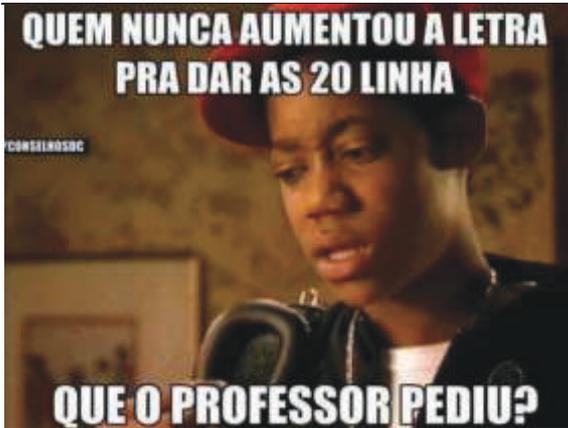


Memes sobre cotidiano/vida comum:



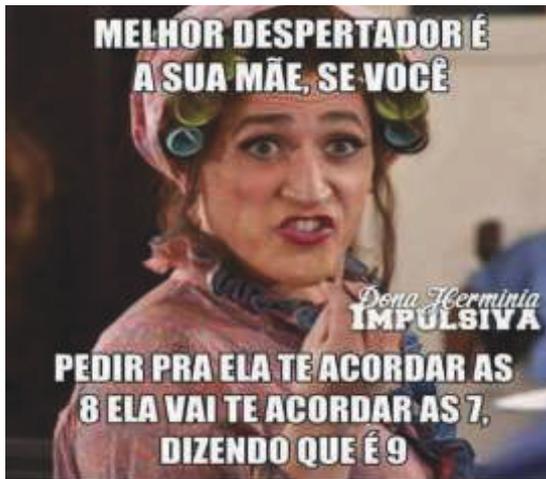


Quando eu apago vários aplicativos, imagens, videos e continua aparecendo no celular "pouco espaço"



伊七の大口 @pedowles

mais um ano de enem e o local da prova é a 3829293km da minha casa, inep amado?????



Memes sobre política:

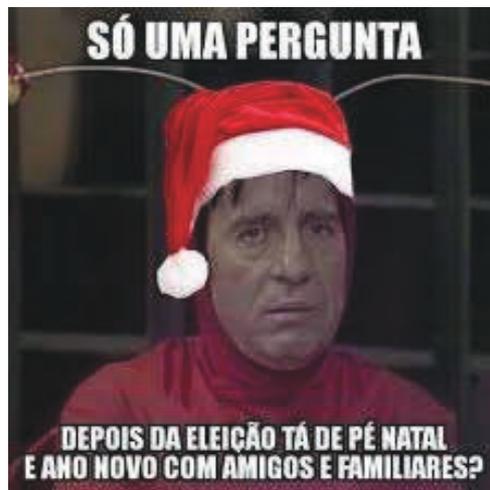


"Irá prometer retaliação a Washington"



Brasileiro fazendo meme/brasileiro por dentro
#terceiraguerramundial

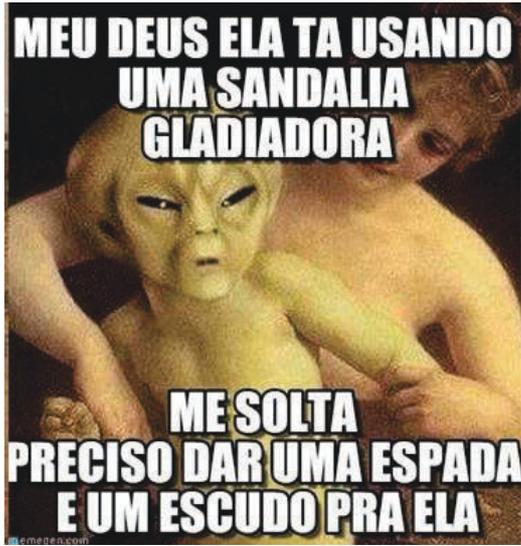


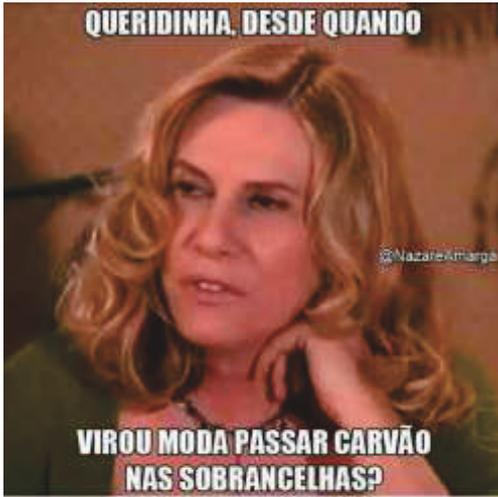


Memes sobre moda e estilo:

oq eu quero// oq minha mãe quer me dar







Hein?



Reações sugeridas para a oficina III:



Like



Love



Haha



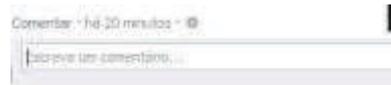
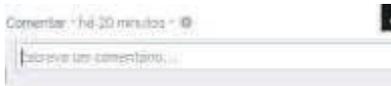
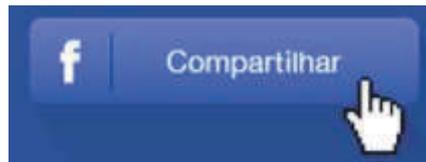
Wow



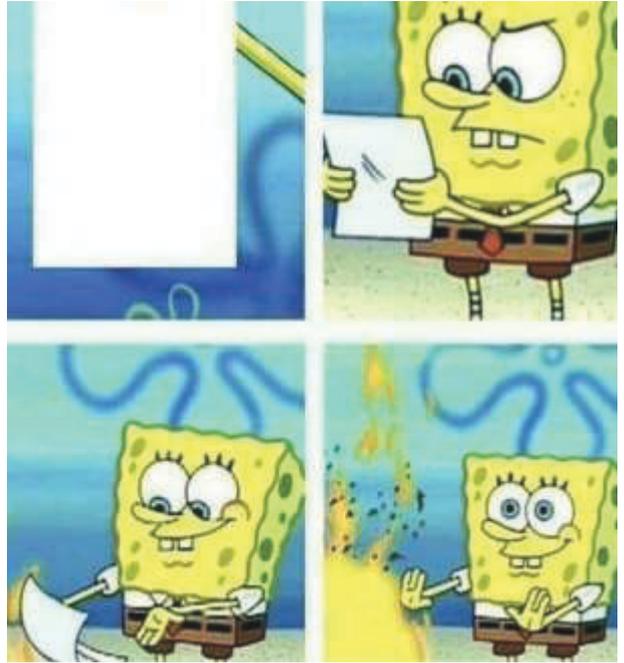
Sad

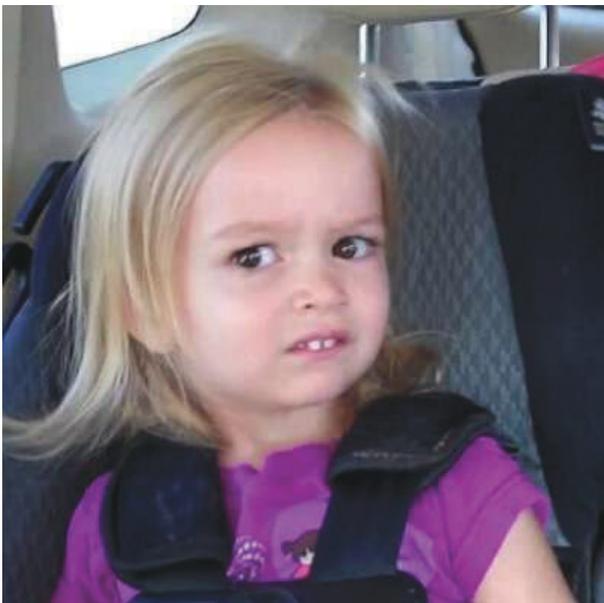
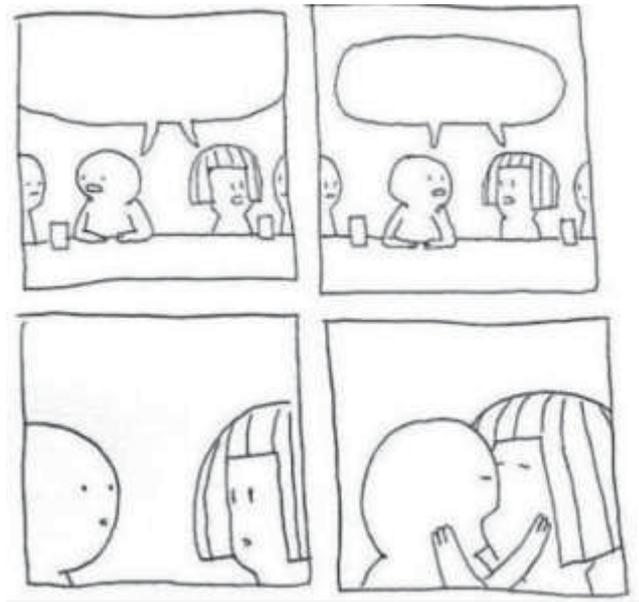


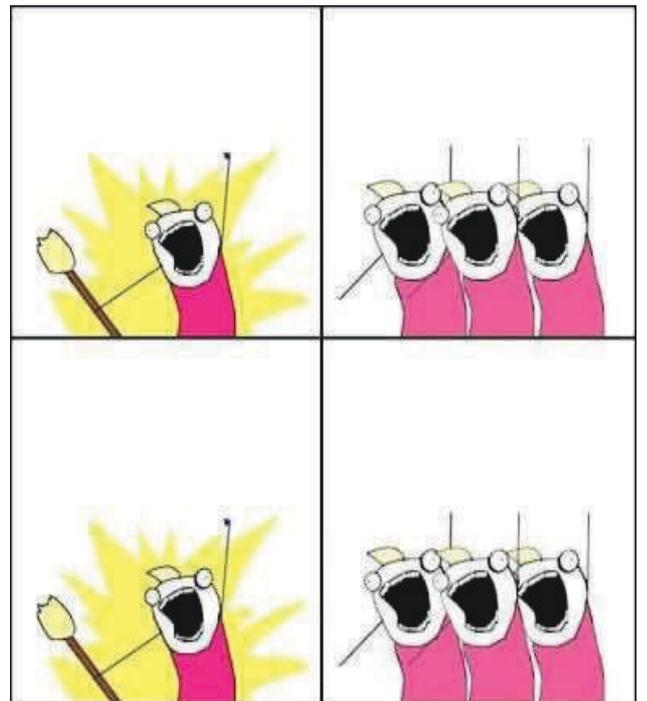
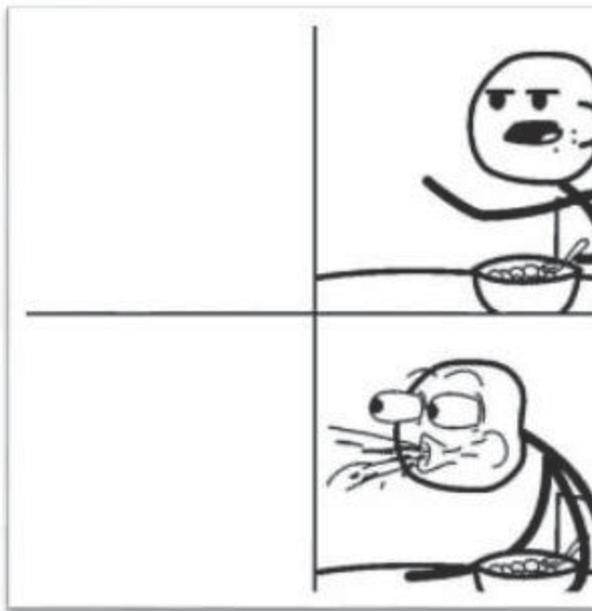
Angry

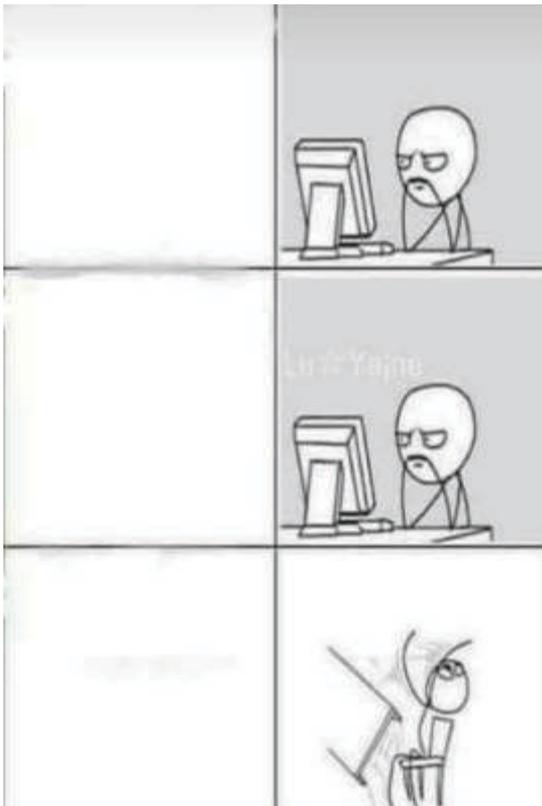
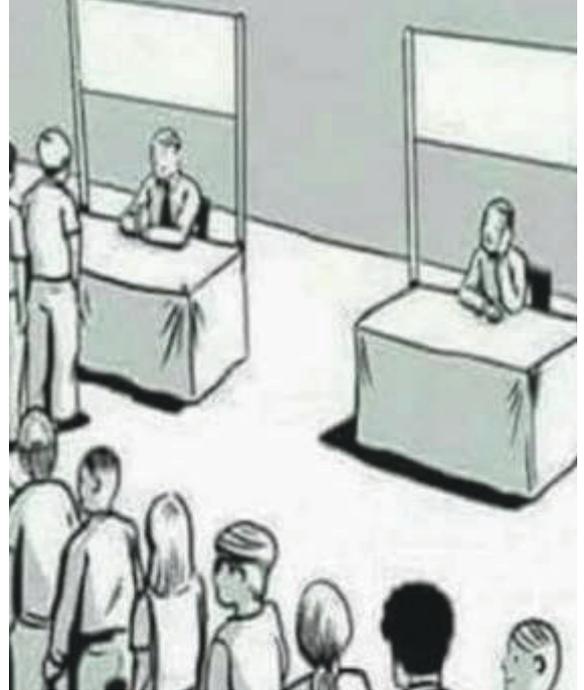
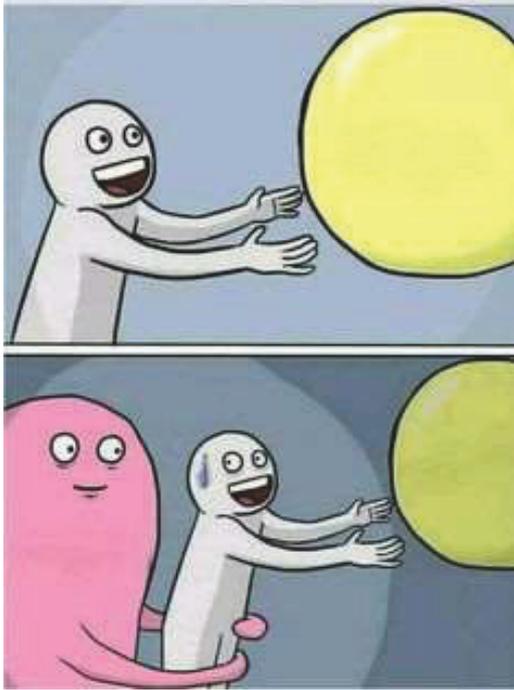


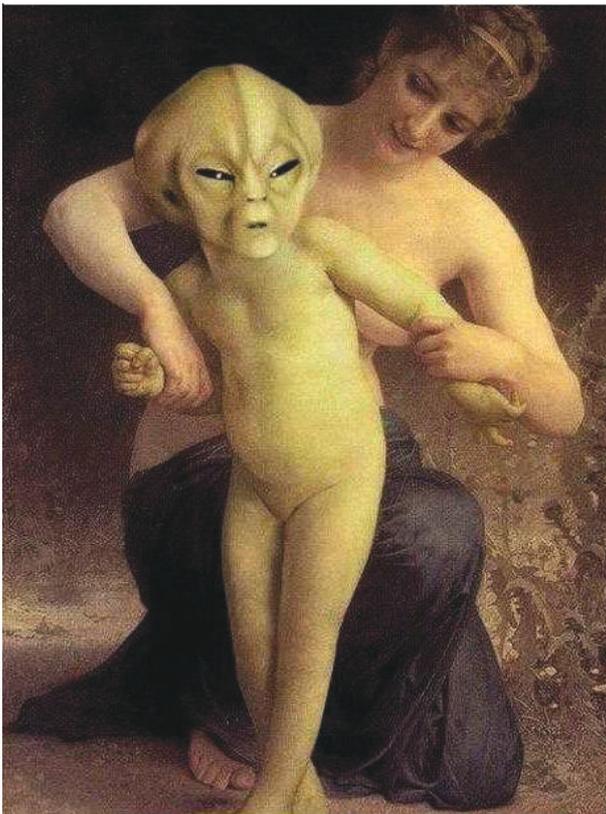
MEMES EM BRANCO SUGERIDOS PARA A OFICINA IV E VIII



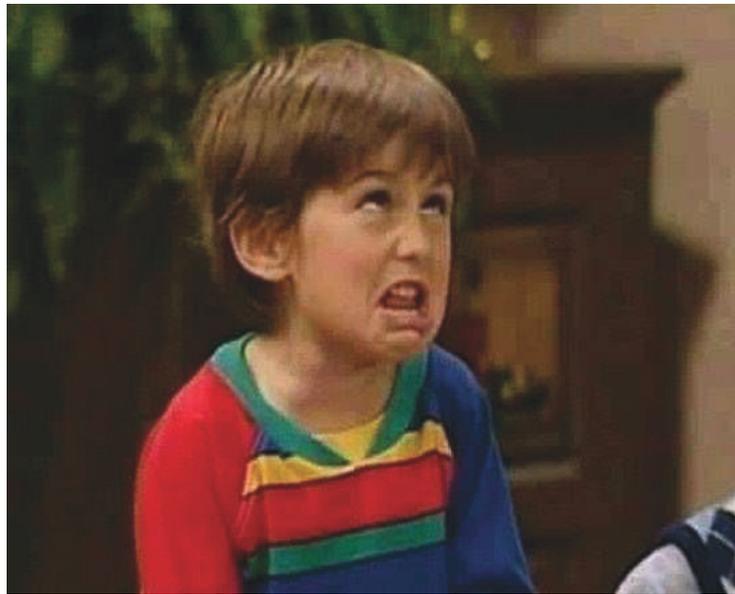


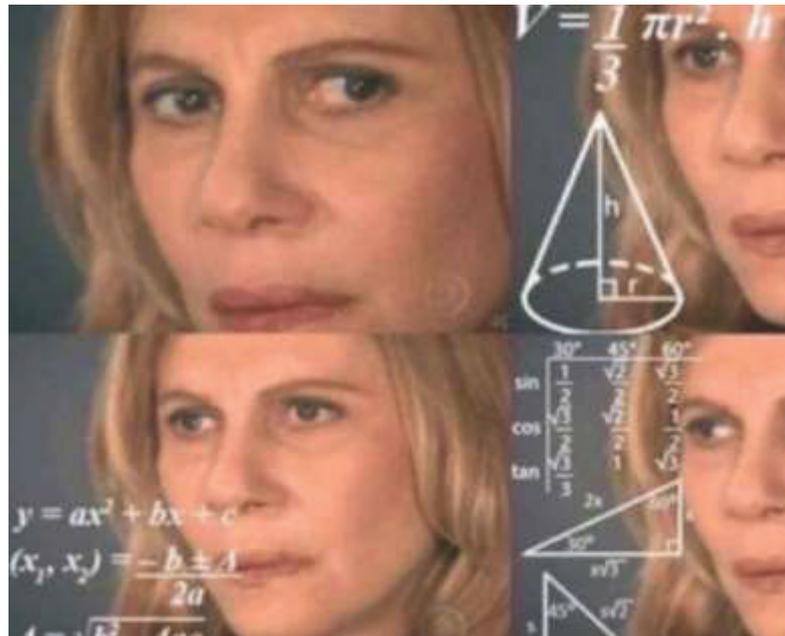












7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se percorrer o objetivo de analisar qual o espaço reservado aos gêneros textuais digitais na nova Base Nacional Comum Curricular, constatou-se alguns pontos importantes sobre o ensino na atualidade e o que se impõe aos docentes. Dentre alguns achados, conclui-se que a BNCC leva em consideração linguagens digitais e gêneros textuais digitais diversos, alguns deles antes desconhecidos para a própria pesquisadora.

Cabe mencionar que o caminho trilhado para se chegar às constatações apresentadas nessa pesquisa, partiu inicialmente do próprio documento analisado, para só depois recorrer-se às teorias que a embasaram, um caminho inverso ao que grande parte dos pesquisadores percorrem. Isso se deve as inquietações pessoais referentes ao fazer pedagógico diário, por ser professora da educação básica, a autora vislumbrou conhecer o que se propõe na BNCC como novo.

Aprofundando-se um pouco mais nos estudos contemporâneos da linguagem, nota-se que novas habilidades e saberes são evocados frente as mudanças ocorridas neste século, especialmente relacionadas a influência das tecnologias em quase tudo o que se realiza hoje. Isso ficou claro no capítulo II ao discorrer-se sobre os letramentos digitais e suas implicações para o ensino.

Faz-se necessário, assim, a apropriação de letramentos digitais não somente aos alunos, mas principalmente aos professores, visto ser o professor um facilitador dos conhecimentos necessários a interação e a vida em sociedade. Por isso, devem estar dispostos a naturalmente adentrarem ao universo multimidiático e digital.

No capítulo III foram considerados posicionamentos de estudiosos que apontam aspectos relevantes sobre o ensino de Língua Portuguesa. Observou-se, por meio desses autores, o quanto a prática de sala de aula se distancia do que propõem estudos mais recentes. Também se mencionou o quanto o trabalho partindo de gêneros textuais é urgente, por serem inseparáveis das práticas sociais. Deu-se ênfase, nesse capítulo, aos gêneros textuais digitais, mostrando suas características e sua presença no dia a dia de grande parte da sociedade, em especial dos jovens.

Pode-se apontar como resultados dessa pesquisa as convergências entre os caminhos trilhados pela BNCC e os caminhos dos teóricos contemporâneos da

linguagem. Identifica-se os progressos advindos dessa área do conhecimento para o ensino de língua portuguesa na atualidade.

Chega-se a isso porque, no capítulo IV, analisou-se a presença das linguagens digitais no documento de orientação curricular, a BNCC. E não se pode deixar de mencionar que foi surpreendente a quantidade de alusões na nova Base a respeito das linguagens digitais e o quanto se pode notar que essa, metaforicamente falando, bebeu na fonte de teóricos contemporâneos, com destaque a Rojo e Barbosa (2015).

Além disso, o capítulo V, por meio da busca pelos gêneros digitais nos vários eixos nos quais se fundamentam a BNCC, colaborou para que se entenda que os professores têm grandes desafios pela frente, pois a BNCC traz gêneros digitais diversos e, caso já não estejam sendo abordados em suas aulas, mesmo que timidamente, deverão buscar conhecê-los e explorá-los, pois são ricos textos multissemióticos e estão presentes em todo o componente de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é preciso que mudanças ocorram, já que muitos jovens têm a visão da escola e da aula como algo enfadonho e desinteressante, posto que, na maioria dos casos, o processo de ensino/aprendizagem não envolve os instrumentos tão conhecidos e manuseados pelo público estudantil atual como computadores, *smartphones*, *tablets*.

É possível que isso aconteça porque muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com aparatos tecnológicos atrelados ao ensino, e muitos demonstram desinteresse em conhecer e aprender a respeito, como se a incumbência em ser letrado digitalmente fosse apenas dos mais jovens.

Essa realidade requer modificações, visto que se a própria Base Nacional Comum Curricular propõe um trabalho efetivo e significativo com as linguagens e gêneros digitais, a escola como principal agência de letramento não pode se eximir dessa demanda.

Para aqueles que se sentem desafiados, é indicado começar a se interessar e pensar alternativas que sejam palpáveis, possíveis, e que estejam em conformidade com aquilo que propõe o documento de orientação analisado, bem como os teóricos da linguagem. Isso foi feito neste trabalho no capítulo VI, ao recorrer-se a formulação de oficinas tendo como foco o gênero meme, sendo esse um dos gêneros textuais digitais mais populares entre os mais jovens, recorrente nas redes sociais e que foi

mencionado pela BNCC, tanto em sua apresentação, quanto em várias habilidades do componente de língua portuguesa.

As oficinas servem para sintetizar a ideia de que, para se inserir o trabalho com gêneros textuais digitais em seus planos de ensino, os professores podem começar com a escolha de um gênero que já tenham familiaridade, contato, e se aprofundem em conhecê-lo melhor. Isso fornece a segurança de poder dialogar com os discentes ensinando e aprendendo a atribuir-lhes sentidos.

Diante do que foi exposto, assimila-se que a nova BNCC faz provocações a respeito de qual deve ser a visão daqueles que fazem a educação básica, numa sociedade em que as linguagens digitais se constituem cada vez mais fortes na interação humana. Por outro lado, apontou-se que esse documento não orienta o trabalho com gêneros textuais digitais ao se limitar o ensino a realidades cujo acesso à internet e a tecnologias seja facilitado.

Sabendo disso, acredita-se que uma das contribuições dessa pesquisa para docentes e pesquisadores, seja a de se ter constatado a citada lacuna na nova Base, e ao mesmo tempo propor alternativas para que gêneros recorrentes nos meios virtuais não passem despercebidos nas aulas de Língua Portuguesa, sendo abordados de maneira contextualizada, de modo que sejam explorados seus sentidos e que saberes múltiplos sejam compartilhados por professores ou por estudantes.

Conclui-se através deste estudo que, dentre outras questões, ser um bom professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade não se restringe ao domínio de regras gramaticais, pois a língua em seu uso e dinamicidade não cabe dentro de nenhum manual. Ser um bom professor de Língua Portuguesa requer uma mente disposta a aprender e resignificar sua prática em concordância com as mudanças percebidas no mundo, adequando o ensino no que for necessário a cada realidade, sem fugir de princípios de respeito e ética.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; TORRES, V.; NEVES, I.; FRAGA, G. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Obdália Ferraz (org.). Salvador: EDUFBA, 2019.

ANDRÉ, C. F. **Mobile-L: A autoria colaborativa de aplicativos como estratégia de ensino e aprendizagem**. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/76.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

ANTUNES, I. **Aula de português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015..

BERTGES, L. R.; PEREIRA, V. C.. Uma proposta de análise intersemiótica do gênero *GIF poem* a partir de “Asas” e “Volve”, de Arnaldo Antunes. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 13 - n. 2 - p. 492-507 - maio/ago. 2017.

BRASIL. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Matriz de Referência da Provinha Brasil – Português**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum curricular**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL, SPC. **Estudo sobre consumo infantil**. Disponível em: https://www.spcbrasil.org.br/uploads/st_imprensa/analise_consumo_infantil_setembro_20151.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BUZATO, M. E. K.. **Letramento e inclusão**: do estado-nação à era das TIC. D.E.L.T.A., São Paulo, v.25, n.1, p.1-38, 2009.

CANI, J. B. **Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. Periferia**. ISSN:1984-95402019. v. 11, n. 2, p. 242-267, maio/ago. 2019. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 10 dez. 2019.

CASTRO, L. G. F. de. **O meme digital**: construção de objetos de discurso em textos multimodais. 79f. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Sergipe: UFSE, 2017.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: Do leitor ao navegador. SP: EDUNESP, 1998. In: ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

CONNORS, R. J. **The Rise and Fall of the Modes Of Discourse**. College Composition and Communication. 1981. In: MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

COSCARELLI, C, V. Multiletramentos e empoderamento na educação. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Obdália Ferraz (org.). Salvador: EDUFBA, 2019.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. (1979) Coleção O Homem e a Ciência, volume 7. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2001.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FERNANDES, T.; CRUZ, D. M. AMANTE, L. Práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na universidade. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v. 6, n.1, p. 81-92, out. 2017.

FERRAZ, J. de A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal**, 2008. São Paulo: FFLCH - USP, 2008.

FONTANELLA, F. O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera. **III Simpósio Nacional da ABCiber**. São Paulo, 2009.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. BORTONI-RICARDO, S.M. (ORG.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

Gerador de memes: MEMEGENERATOR. Disponível em: imgflip.com. Acesso em: 20 dez. 2019.

GUERRA, C.; BOTTA, M. G. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. p. 1859-1877. **Domínios de Lingu@gem** | Uberlândia | vol. 12, n. 3 | jul. - set. 2018 ISSN 1980-5799.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

GOMES, V. S.; IAPECHINO, M. N. K. **Concepções de texto**: da tradição retórica à tradição discursiva. *Encontros de vista*, s.p.jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/CONCEPCOES_DE_TEXTO_DA_TRADICAO_RETORICA_A_TRADICAO.pdf. Acesso em: 29 set. 2014. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015

Imagens de memes utilizados no trabalho e nas oficinas. GOOGLE IMAGENS. Disponível em: www.searchgoogleimagens.com. Acesso em: 02 dez. 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the Role of Schools, In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KONDER, L. A dialética e o marxismo. Disponível em: <http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/09-09-2009/27936/-dialecticamarx-0>. Acesso em: 29 set. 2014. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

KRESS; G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. The grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006. In: RIBEIRO, A. E.. **Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019, p. 25.**

LIMA, M. B. de.; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINO, L. M. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. São Paulo: Vozes, 2015.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

Memes para oficinas. Disponível em: Facebook.com. Acesso em: 28 dez. 2019.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

NADAL, J. H. D. **A cultura do GIF**: reconfigurações de imagens técnicas a partir dos usos e apropriações de narrativas cíclicas. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas: Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. In: BERTGES, L. R.; PEREIRA, V. C. Uma proposta de análise intersemiótica do gênero *GIF poem* a partir de “Asas” e “Volve”, de Arnaldo Antunes. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 13 - n. 2 - p. 492-507 - maio/ago. 2017.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.

OLIVEIRA, M. R. A. **Técnica, tecnologia e cibercultura no mundo contemporâneo**. 2010. Disponível em:

<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/527/480>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Petrobrás aumenta o preço do gás de cozinha em 5%. Disponível em: rede.info.com. Acesso em: 30 dez. 2019.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais e escola**: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019, p. 25.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016, p.116.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15 – 141.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia, v. 3, n.37. Porto Alegre: EdiPUCRS, p.20-24, 2008. In: ROJO, R. et al (Org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por escrito**. Porto alegre: ISSN 2179-8435, 2014, p. 20.

SILVA, S. B. B. da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019, p. 203.

SILVA, T. C. G. da. **O gênero discursivo comentário no e-fórum**: uma abordagem dialógica. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/408.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019, p. 4.

SILVA, Z. R. **O facebook como ferramenta pedagógica no ensino de língua portuguesa**. Jundiaí: Paco, 2018, p. 61 – 90.

SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009, p. 32.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 77 – 140.