

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARILUCE LIMA

GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO: trabalhando a construção de sentidos de textos
multimodais no 9º ano do Ensino Fundamental

**TERESINA
2018**

MARILUCE LIMA

GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO: trabalhando a construção de sentidos de textos multimodais no 9º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional - PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Calixto de Lima

**TERESINA
2018**

L732g Lima, Mariluce.

Gênero meme verbo-imagético: trabalhando a construção de sentidos de textos multimodais no 9º ano do ensino fundamental / Mariluce Lima. - 2018.

169f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – Diversidade Social e Práticas Docentes.

“Orientador(a): Prof.(a) Dra. Silvana Maria Calixto de Lima.”

1. Leitura. 2. Ensino. 3. Multimodalidade. 4. Compreensão Leitora.
I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARILUCE LIMA

“GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO: trabalhando a construção de sentidos de textos multimodais no 9º ano do ensino fundamental”

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quatorze horas, do dia 27 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Silvana Maria Calixto de Lima

Professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima – UESPI
(Presidente)

Francisco Wellington Borges Gomes

Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – UFPI
(1º examinador)

Barbara Olimpia Ramos de Melo

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Nize Paraguassu Martins

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 0051

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

A meus pais, Domingos (in memoriam) e
Iracly, meus melhores amigos. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Criador, pelo seu infinito amor e fidelidade em suas promessas. Meu maior mestre!

A meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, exemplos de perseverança e fé, pelo incentivo constante aos estudos, pelo amor incondicional e pelas incessantes orações.

Aos meus irmãos, por torcerem por mim e pela cumplicidade e apoio em todos os momentos.

Aos meus familiares e amigos, por acreditarem em mim e por me estimularem concedendo-me palavras de ânimo.

Aos meus amigos Ayra, a minha ABNT, e Evaldo, que juntamente comigo formaram o inseparável, não só na vida acadêmica como também na vida pessoal, grupo AME. Agradeço pelo companheirismo, incentivo e dedicação para comigo e pelas risadas nas “horas vagas”.

À minha orientadora Prof^ª Dra. Silvana Maria Calixto de Lima, pelos ensinamentos em duas disciplinas no mestrado e pelas importantes contribuições para a construção desta pesquisa.

Aos professores do PROFLETRAS e à coordenadora Profa. Dra. Nize Paraguassu Martins, por estar sempre disponível para ouvir e servir.

Aos professores Dr. Franklin Oliveira Silva e Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, pelas pertinentes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus colegas da turma III do PROFLETRAS, pelas reflexões, pelos lanches coletivos e convivência afetuosa e por tornarem mais fácil e divertido esse processo.

A todos que, de algum modo, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!



Fonte: <http://geradormemes.com>

Mas eu, quando estiver com medo, confiarei em Ti.

Salmos 56.3

Tornaste o meu pranto em folgado; desataste o meu pano de saco, e me cingiste de alegria, Para que a minha glória a Ti cante louvores, e não se cale. Senhor, meu Deus, eu Te louvarei para sempre.

Salmos 30:11,12

RESUMO

Com os avanços tecnológicos, o mundo e a forma de nos comunicarmos têm se tornado cada vez mais multimodal. À vista disso, e em virtude do crescente interesse dos adolescentes pelo mundo digital, o educador entende a necessidade de adequar suas práticas a essas novas mudanças. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o texto deve ser a unidade básica do ensino da Língua Portuguesa. As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do município de Teresina-PI corroboram com essa recomendação, pois propõem que o discente deve estar em contato com os diversos gêneros textuais. Nesse contexto, os alunos ainda enfrentam muitas dificuldades para compreender os textos multimodais, os quais conjugam a linguagem verbal e não verbal. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos de gêneros verbo-imagéticos no 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, parte-se do trabalho com o gênero meme verbo-imagético, com a finalidade de compreender as estratégias responsáveis por estabelecer as devidas relações entre as linguagens verbal e não verbal, além dos processos de referenciação, vistos como processos essenciais na progressão textual e na compreensão leitora desses textos. Embasado pelos aspectos teóricos da Linguística Textual, este trabalho fundamenta-se em autores como Marcuschi (2000, 2008, 2010), Cavalcante (2014, 2016), Koch (2014, 2015), Dionísio (2011), Dawkins (1976), Kress & Van Leeuwen (1996), Rojo (2012), entre outros. A pesquisa se caracteriza metodologicamente como uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, com uma abordagem quali-quantitativa dos dados. Nas primeiras análises, feitas a partir dos resultados de uma avaliação externa aplicada a uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Teresina-PI, constatou-se que os alunos apresentaram um baixo desempenho nas habilidades de compreensão leitora. Tal fato foi observado principalmente em textos multimodais. Nesse sentido, essa avaliação, além do acompanhamento diário em sala de aula, foi um instrumento fundamental para que se compreendesse a necessidade de um trabalho sistemático com a compreensão leitora desses gêneros. A citada prova viabilizou a detecção das habilidades nas quais os alunos apresentaram baixo desempenho, assim como a organização de um conjunto de categorias que visassem analisar as dificuldades dos alunos. A análise dos dados encontrados na atividade diagnóstica resultou na apresentação de uma proposta didática, em que se privilegia as estratégias de leitura dos textos multimodais, particularmente do gênero meme verbo-imagético. Tal proposta deve ser vista como uma sugestão de intervenção para ampliar a competência leitora dos alunos no que concerne à construção de sentidos de textos multimodais.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Multimodalidade. Compreensão Leitora. Gênero Meme verbo-imagético.

ABSTRACT

With technological advances, the world and the way we communicate have become increasingly multimodal. With this perspective, and due to the growing interest of adolescents in the digital world, the educator understands the necessity to adapt their practices to these new changes. According to the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), the text must be the basic unit of Portuguese language teaching. The Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental of the city of Teresina-PI corroborate this recommendation, since they propose that the student should be in contact with the various textual genres. In this context, students still face many difficulties in understanding multimodal texts, which combine verbal and non-verbal language. Therefore, this research aims to investigate the reading strategies applied to the construction of senses of verbal-imagery genres in the 9th year of primary education. In order to do so, it is based on the work with the verb-imagery meme genre, with the purpose of understanding the strategies responsible for establishing the proper relations between verbal and non-verbal languages, as well as the processes of reference, seen as essential processes in textual progression and in the reading comprehension of these texts. Based on the theoretical aspects of Textual Linguistics, this work is based on authors such as Marcuschi (2000, 2008, 2010), Cavalcante (2014, 2016), Koch (2014, 2015), Dionísio (2011), Dawkins Leewen (1996), Rojo (2012), among others. The research is methodologically characterized as a field research, of a descriptive character, with a qualitative-quantitative approach of the data. In the first analyzes, made from the results of an external evaluation applied to a 9th grade class of a municipal public school in Teresina-PI, it was verified that the students presented a low performance in the reading comprehension skills. This fact was observed mainly in multimodal texts. In this sense, this evaluation, besides the daily monitoring in the classroom, was a fundamental instrument for understanding the need for a systematic work with the reading comprehension of these genres. The aforementioned test enabled the detection of the abilities in which the students presented low performance, as well as the organization of a set of categories that aimed to analyze the difficulties of the students. The analysis of the data found in the diagnostic activity resulted in the presentation of a didactic proposal, in which the reading strategies of the multimodal texts, particularly of the verb-imagery meme genre, are privileged. This proposal should be seen as a suggestion of intervention to broaden students' reading competence regarding the construction of the meanings of multimodal texts.

Keywords: Reading. Teaching. Multimodality. Reading Comprehension. Genus Verb-imagery.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha do Cascão	28
Figura 2 - Tirinha da Magali	29
Figura 3 - Epitáfio para um banqueiro	39
Figura 4 - Exemplo de Meme Nazaré Confusa	44
Figura 5 - Exemplo de Meme Futurama Fry	44
Figura 6 - Exemplo de Meme Este é Alguém	45
Figura 7 - Exemplo de Meme Este é Alguém.....	45
Figura 8 - Exemplo de Meme do Identificação	46
Figura 9 - Exemplo de Meme de Socialização	47
Figura 10 - Exemplo de Meme de Informação	48
Figura 11 - Meme que funciona como corrente.....	49
Figura 12 - Encapsulamento Anafórico	59
Figura 13 - Dêixis de Memória	61
Figura 14 - Armas em casa	64
Figura 15 - Texto 1 da Avaliação Diagnóstica.....	73
Figura 16 - Texto 2 da Avaliação Diagnóstica	76
Figura 17 - Texto 3 da Avaliação Diagnóstica	78
Figura 18 - Texto 4 da Avaliação Diagnóstica	79
Figura 19 - Texto I do Roteiro I da Oficina I	98
Figura 20 - Texto I do Roteiro II da Oficina I	100
Figura 21 - Texto II do Roteiro II da Oficina I	100
Figura 22 - Texto I da Atividade Individual da Oficina I	101
Figura 23 - Texto I (adaptado) -Atividade no Data-show - Oficina II.....	106

Figura 24 - Texto I (original) –Atividade no Data-show - Oficina II.....	107
Figura 25 -Texto II (adaptado) - Atividade no Data-show - Oficina II.....	107
Figura 26 - Texto II (original) - Atividade no Data-show - Oficina II.....	108
Figura 27 - Texto III (adaptado) -Atividade no Data-show - Oficina II.....	108
Figura 28 - Texto III (original) - Atividade no Data-show - Oficina II.....	109
Figura 29 - Texto IV (adaptado) -Atividade no Data-show - Oficina II.....	110
Figura 30 - Texto IV (original) - Atividade no Data-show - Oficina II.....	110
Figura 31 - Tela 01- Meme Generator.....	111
Figura 32 - Tela 02- Meme Generator.....	111
Figura 33 - Tela 03- Meme Generator.....	112
Figura 34 - Tela 04- Meme Generator.....	112
Figura 35 - Tela 05- Meme Generator.....	112
Figura 36 - Tela 06- Meme Generator.....	112
Figura 37 - Tela 07- Meme Generator.....	113
Figura 38 - Texto I (adaptado) – Oficina III.....	116
Figura 39 - Texto II (adaptado) – Oficina III.....	116
Figura 40 - Texto III(adaptado) – Oficina III.....	116
Figura 41 - Texto IV (adaptado) – Oficina III.....	116
Figura 42 - Texto I (original) –Oficina III.....	117
Figura 43 - Texto II (original) –Oficina III.....	117
Figura 44 - Texto III(original) –Oficina III.....	117
Figura 45 - Texto IV (original) –Oficina III	117
Figura 46 - Texto I (etapa 04) –Oficina III.....	119
Figura 47 - Texto II (etapa 04) –Oficina III	119
Figura 48 - Texto III (etapa 04) –Oficina III.....	119

Figura 49 - Texto IV (etapa 04) –Oficina III.....	119
Figura 50 - Texto I da Atividade Individual – Oficina III.....	120
Figura 51 - Texto II da Atividade Individual – Oficina III.....	120
Figura 52 - Texto III da Atividade Individual – Oficina III.....	121
Figura 53 - Texto IV da Atividade Individual – Oficina III.....	121
Figura 54 - Texto V da Atividade Individual – Oficina III.....	121
Figura 55 - Texto VI da Atividade Individual – Oficina III.....	122
Figura 56 - Atividade 01 –Oficina IV.....	127
Figura 57 - Atividade 02 –Oficina IV.....	127
Figura 58 - Atividade 03 –Oficina IV.....	127
Figura 59 - Atividade 04 –Oficina IV.....	127
Figura 60 - Atividade 05 –Oficina IV.....	128
Figura 61 - Atividade 06 –Oficina IV.....	128
Figura 62 - Texto I da Atividade Individual –Oficina IV.....	129
Figura 63 - Texto II da Atividade Individual –Oficina IV.....	129
Figura 64 - Texto III da Atividade Individual –Oficina IV.....	130
Figura 65 - Texto IV da Atividade Individual –Oficina IV.....	130
Figura 66 - Texto V da Atividade Individual –Oficina IV.....	131
Figura 67 - Texto VI da Atividade Individual –Oficina IV.....	131

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Habilidades – 1ª prova padronizada – 2016 - 9º ano.....	71
Quadro 2 - Categorias de Análise.....	72
Quadro 3 - Organização das atividades - Oficina I.....	97
Quadro 4 - Organização das atividades - Oficina II.....	104
Quadro 5 - Organização das atividades - Oficina III.....	115
Quadro 6 - Organização das atividades - Oficina IV.....	125
Quadro 7 - Quadro-resumo - Oficina IV.....	131
Tabela 1 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 1.....	83
Tabela 2 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 2.....	85
Tabela 3 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 3.....	87
Tabela 4 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 4.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TEXTO E SOCIOCOGNIÇÃO	18
1.1 A Perspectiva Sociocognitiva	18
1.2 A Concepção Sociocognitiva do Texto	22
1.3 Texto e Multimodalidade	27
2 GÊNEROS DISCURSIVOS	32
2.1 A Concepção Sociodiscursiva	32
2.2 Gêneros Multimodais	35
2.3 O Gênero Meme Verbo-imagético	40
3 REFERENCIAÇÃO	51
3.1 Pressupostos básicos	51
3.1.1 Estratégias de referenciação.....	54
3.1.1.1 Introdução referencial.....	55
3.1.1.2 A anáfora	56
3.1.1.3 A dêixis.....	60
3.2 Referenciação e coerência	61
3.3 Referenciação e multimodalidade	64
4 METODOLOGIA	69
4.1 Caracterização da Pesquisa	69
4.2 Descrição dos Sujeitos e Campo de Pesquisa	70
4.3 Procedimentos Metodológicos	70
4.4 Apresentação da Atividade Diagnóstica	73
4.5 Análise dos Dados da Atividade Diagnóstica	81

5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM CONSTRUÇÃO

DE SENTIDOS DE UM GÊNERO MULTIMODAL.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o texto deve ser a unidade básica do ensino da Língua Portuguesa, o qual deve possibilitar aos alunos a oportunidade de compreender e fazer uso dos diversos gêneros que circulam socialmente. As Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental do município de Teresina-PI corroboram com essa recomendação, pois propõem que o discente deve estar em contato com os diversos gêneros textuais e seus múltiplos significados. Conseqüentemente, eles devem ser o foco da aprendizagem, uma vez que possibilitam a interação entre os sujeitos e a sociedade ao cumprir a função social da língua. Dessa maneira, a devida compreensão dos textos torna-se primordial, pois a vida social do ser humano encontra-se cada vez mais permeada por eles.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, e insere-se na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A temática desenvolvida aborda os gêneros multimodais, mais especificamente o gênero meme verbo-imagético, e a construção de sentidos no 9º ano do Ensino Fundamental. O seu aporte teórico principal, conforme detalhado na constituição dos capítulos, é proveniente da área da Linguística de Texto.

A partir das vivências do contexto escolar em sala de aula e da observação das práticas docentes, enquanto professora de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, surgiu o interesse por essa temática, pois constatou-se que, em avaliação externa¹, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram um baixo desempenho nas habilidades² de compreensão leitora. Tal fato foi constatado principalmente em textos multimodais, os quais conjugam a linguagem verbal e não verbal, o que tem gerado bastante preocupação no âmbito educacional, pois os textos, em conformidade com o objetivo geral de

¹ A Prova Padronizada, composta por 24 itens em que são avaliadas 8 habilidades de leitura, é uma avaliação elaborada e aplicada bimestralmente pela Secretaria Municipal de Educação- SEMEC, em todas as escolas da rede municipal de Teresina-PI (ver anexo I).

² Nessa prova, das oito habilidades de compreensão leitora avaliadas, as seguintes habilidades relacionam-se aos textos multimodais: i) interpretar as relações entre os elementos verbais e não verbais; ii) identificar tema, relacionando elementos verbais e não verbais; iii) reconhecer relação entre pronomes e seus referentes; e iv) reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões.

língua portuguesa preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, devem possibilitar o desenvolvimento da competência de leitura e de comunicação dos alunos.

Por meio dos resultados da referida avaliação, várias habilidades concernentes à leitura de textos multimodais foram analisadas, o que permitiu uma maior reflexão em torno dessa problemática e originou a necessidade de propor o estudo do aprofundamento das habilidades de leitura relacionadas à linguagem verbal e não verbal, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, o fato de muitos estudantes não conseguirem construir sentido aos textos multimodais fez com que surgisse a necessidade de ampliar a compreensão leitora desse público, foco deste trabalho de pesquisa.

Com a popularização do acesso à internet e às redes sociais, o mundo está cada vez mais multimodal, em virtude disso, o educador entende a necessidade de adequar suas práticas a essas novas mudanças, em virtude do crescente interesse dos adolescentes pelo mundo digital. Infelizmente, os alunos ainda enfrentam muitas dificuldades quando solicitados a associar as linguagens verbal e não verbal para compreender os textos multimodais e, na maioria das vezes, as estratégias acionadas pelos discentes não contribuem para a construção de sentidos desses textos, já que nem sempre levam em conta as habilidades de leitura próprias dos gêneros multimodais. Em meio à realidade da sala de aula, essas reflexões tornam-se pertinentes, uma vez que a compreensão equivocada dos recursos textuais utilizados pode afastar o leitor do verdadeiro propósito comunicativo do texto.

É perceptível que, no meio social, sobretudo na internet, circula um grande número de memes, então, uma estratégia para envolver os alunos durante as aulas de leitura e produção pode ser a utilização desses textos, bastante recorrentes nas redes sociais e no cotidiano do educando. Logo, essa recorrência tem mostrado a necessidade de se entender de que forma o discente pode se apropriar da compreensão das semioses envolvidas nesses textos e qual sua influência no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Diante disso, questiona-se: que estratégias devem ser desenvolvidas para que os alunos estabeleçam as relações devidas entre as semioses verbal e imagética na construção de sentidos de textos multimodais? De que forma o trabalho com o gênero meme verbo-imagético, nas aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir para ampliar a compreensão leitora dos textos multimodais?

Dessa maneira, entende-se que um trabalho mais sistemático com a leitura e compreensão dos textos multimodais torna-se necessário para que os alunos desenvolvam, significativamente, essas habilidades de leitura. Nessa perspectiva, a escola deve ser uma aliada na formação de leitores, pois a inclusão desses textos, nas aulas de língua portuguesa, possibilita um aprimoramento da compreensão leitora, capacidade de acionar as habilidades e

estratégias cognitivas necessárias para entender os sentidos dos textos. Nesse sentido, esta pesquisa norteia-se pela hipótese de que o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora de textos multimodais requer o uso de estratégias de referenciação que envolvam o trato das semioses constituintes desse tipo de texto.

Diante do exposto, é oportuno que se faça uma investigação acerca dos procedimentos utilizados na leitura dos textos verbo-imagéticos. A partir desse entendimento, ratifica-se a necessidade de se repensar estratégias para a abordagem dos gêneros multimodais, a fim de que se estabeleçam as devidas relações entre as semioses verbal e imagética na construção de sentidos.

Nesse contexto, é necessário conhecer como os alunos interagem e constroem os sentidos do texto, a fim de que se possa intervir nesse processo, com o objetivo de contribuir para uma maior compreensão dos gêneros citados. Assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos de textos verbo-imagéticos no 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, os objetivos específicos são: i) analisar os itens de leitura dos textos multimodais sugeridos pela avaliação externa de 9º ano, da rede Municipal de Ensino de Teresina-PI, para identificar que habilidades de leitura são exigidas do leitor para a compreensão dos textos multimodais; ii) identificar as possíveis habilidades acionadas pelos alunos na construção de sentidos dos textos multimodais; iii) descrever algumas habilidades apresentadas pelos alunos na construção de sentidos de textos multimodais da avaliação externa iv) elaborar proposta de ensino para o trabalho com o gênero meme verbo-imagético no 9º ano do Ensino fundamental, tendo como foco as habilidades de leitura definidas pela rede.

Assim sendo, este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda os pressupostos teóricos acerca do texto e sociocognição, seguidos de um breve histórico da Linguística Textual, destacando-se as contribuições da perspectiva sociocognitiva com relação ao conceito de texto. Trata, também, acerca da relação entre texto e multimodalidade, assumindo que essa relação se dá no processo de interação sociodiscursiva, com base nos estudos de Bronckart (2009), Koch e Cunha-Lima (2004 e Custódio-Filho (2011).

O segundo capítulo trata dos gêneros discursivos sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. Desse modo, inicia-se com uma reflexão sobre o conceito de gêneros, embasada em Bakhtin (2016). Além disso, enfocam-se os gêneros multimodais e suas peculiaridades. Por fim, reflete-se sobre o meme verbo-imagético, gênero escolhido como ponto de partida para a proposta de intervenção. Aborda-se suas principais características e a

multimodalidade constituinte desse gênero, assim como o modo que se dá o processo de construção de sentido nesse gênero. Com relação ao gênero escolhido destacam-se as contribuições de Dawkins (1976) e Nunes (2001), apoiados nas concepções de Kress & Van Leeuwen ([1996] 2006), Rojo (2012), Marcuschi (2010) e Dionísio (2011) acerca da multimodalidade.

No terceiro capítulo, estuda-se a referenciação como um dos aspectos relacionados à construção de sentidos de textos multimodais. Assim, enfatizam-se os processos referenciais e as estratégias de referenciação utilizadas pelo leitor na construção de sentidos, destacando as contribuições da coerência e da multimodalidade na construção textual. Desse modo, estudos na área da referenciação e multimodalidade, tais como Mondada e Dubois (2003), Koch (2015b) e Cavalcante (2016) contribuem significativamente com este trabalho.

A metodologia do trabalho, apresentada no quarto capítulo, se caracteriza pela utilização de uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa dos dados. Nesse contexto, a pesquisa é desenvolvida em uma escola pública do município de Teresina-PI, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma investigação e análise dos resultados da Prova Padronizada elaborada pela Secretaria Municipal de Educação.

Em primeiro lugar, foi feita uma pesquisa bibliográfica que serviu de suporte teórico e de reflexão sobre os principais aspectos que contribuem para a construção de sentido dos textos multimodais. Em seguida, procedeu-se à análise dos resultados observados na Prova Padronizada do primeiro bimestre do ano de 2016, com destaque para os itens relacionados aos textos multimodais. Para isso, as análises foram realizadas por meio de quatro habilidades: i) interpretar as relações entre os elementos verbais e não verbais; ii) identificar tema, relacionando elementos verbais e não verbais; iii) reconhecer relação entre pronomes e seus referentes; e iv) reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões.

Com a finalidade de atingir os objetivos deste trabalho, é apresentada, no quinto capítulo, uma proposta de intervenção a partir do gênero meme verbo-imagético e das habilidades de compreensão leitora que apresentaram baixo índice de desempenho na referida prova. Deve-se frisar que, embora o livro didático de língua portuguesa utilizado pelos alunos do 9º ano aborde o ensino dos gêneros multimodais como, por exemplo, poema visual, HQ, charge e anúncio publicitário, ainda não se observa uma reflexão sobre a influência das novas tecnologias e dos gêneros que emergiram delas no cotidiano do aluno. Assim, não incluem os gêneros digitais e as novas formas como acontecem a comunicação e a interação entre as pessoas e conseqüentemente os novos letramentos que esses gêneros demandam. Da mesma

forma, a matriz referencial de Língua portuguesa do município de Teresina (ver anexo IV) não contempla a abordagem desses novos gêneros no rol de gêneros recomendados. Porém, observa-se, nessa matriz, a presença de muitos gêneros multimodais como anúncio publicitário, HQ, tirinha, manual de instrução, charge, o que indica a necessidade de o aluno se apropriar dos modos semióticos envolvidos na leitura desses textos.

Desse modo, a delimitação do tema deste trabalho levou em consideração a importância de se compreender a forma como o aluno apreende esses sentidos textuais, pois partiu-se do pressuposto de que ele faz a interpretação sem realizar uma análise profunda das várias semioses envolvidas nos textos multimodais, razão pela qual foi escolhido o gênero meme verbo-imagético para trabalhar as relações existentes entre as linguagens verbal e não verbal. Embora tal gênero não esteja incluído no livro didático e na Matriz referencial do município, as estratégias utilizadas para a sua leitura podem também ser empregadas para a compreensão de outros gêneros multimodais. Além disso, podem proporcionar ao aluno o conhecimento de que ele precisa para viver em uma sociedade cada vez mais tecnológica e garantir sua efetiva inserção social, já que a maioria dos discentes usa esses recursos e textos em seu cotidiano e partilha esses gêneros, em especial o meme, em suas redes sociais.

1 TEXTO E SOCIOCOGNIÇÃO

Este capítulo apresenta inicialmente pressupostos teóricos basilares sobre texto e sociocognição. A partir de uma revisão das premissas básicas da perspectiva sociocognitiva, destacam-se as relações entre linguagem e cognição. A seguir, expõe-se um breve histórico da Linguística de Texto enfatizando as contribuições que a perspectiva sociocognitiva trouxe à concepção de texto assumida na atualidade por essa área, em que o texto deixa de ser visto como algo limitado à estrutura linguística e passa a ser estudado como unidade básica de manifestação da linguagem, cuja construção de sentidos implica necessariamente uma articulação de aspectos cognitivos, sociais e culturais. Por último, discorre-se também sobre a relação de texto e multimodalidade, a qual tem sido objeto de investigação nos estudos contemporâneos acerca do texto e suas características.

1.1 A Perspectiva Sociocognitiva

As teorias cognitivistas clássicas tinham como objetivo a investigação da mente e dos processos mentais, de forma que um dos seus fundamentos era a crença de que os indivíduos são dotados de conhecimentos inatos sobre o mundo e cabe a eles identificar que conhecimentos são adequados para agir na sociedade. Desse modo, para o cognitivismo clássico o importante é explicar de que forma estão estruturados na mente os conhecimentos que um indivíduo possui e como esses conhecimentos são colocados em ação no momento em que ele precisa resolver algum problema posto pelo ambiente.

Pode-se afirmar que quanto à investigação desses processos mentais, há dois diferentes posicionamentos: um que privilegia as vivências sociais dos sujeitos em determinados contextos sociais e outro que prioriza o papel da mente. Segundo Koch e Cunha-Lima (2004), a abordagem clássica³ dos estudos cognitivos, embasada na segunda tendência, tinha como um dos focos o funcionamento da mente

As ciências cognitivas, partindo de inovações na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático, introduzidas principalmente por lógicos (...), mostraram que investigar os processos inteligentes e a inteligência em geral é uma empreitada

³ Koch e Cunha-Lima (2004) referem-se aqui à abordagem do cognitivismo clássico da primeira metade do século XX.

científica possível. Os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objetivo fundamental dessa nova ciência (KOCH E CUNHA-LIMA, 2004, p. 252).

Desse modo, essa abordagem, buscou descrever de que forma o conhecimento se estrutura na mente uma vez que os processos mentais foram utilizados como objetos de investigação. Então, de uma forma geral, o cognitivismo clássico, de acordo com Koch e Cunha-Lima (2004, p.263), compreendia o cérebro como uma espécie de máquina:

O entusiasmo da época levou a acreditar que “pensar é calcular” e que, portanto, pensar é uma atividade mecânica apreensível pelo homem por meio da Lógica, da Matemática e da Física. Inaugura-se, então, a compreensão de que fenômenos mentais como o cálculo, a inferência, a tomada de decisão, poderiam ser estudados como sistemas lógicos e mecânicos.

Desse modo, os estudos cognitivos da primeira metade do século XX buscaram descrever e explicar como o conhecimento se forma na mente, utilizando estudos no campo da Lógica, da Matemática, da Psicologia, dentre outros.

Segundo Custódio-Filho (2011), o objeto de estudo das ciências cognitivas clássicas são o conhecimento e outros conteúdos a ele relacionado tais como aprendizagem, inteligência, memória e pensamento. Desse modo, as pesquisas relacionadas a essa área têm como foco a natureza e o trâmite do conhecimento, preocupando-se com questões tais como o que é e quais são os tipos de conhecimentos, como ele é adquirido, como é armazenado, entre outros questionamentos.

O autor destaca os principais fundamentos que norteiam o cognitivismo clássico afirmando que “a necessidade de refutar o determinismo do meio sobre o comportamento exigiu uma perspectiva de exclusão dos aspectos sociais. Nesse contexto, uma decisão teórica necessária para o desenvolvimento dos modelos foi a radical separação entre mente e corpo”. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 22). Em outras palavras, pode-se enfatizar a distinção radical entre mente e corpo; a separação entre atividades cognitivas e aspectos sociais e a ideia de mente como sistema de representação simbólica dentre os principais pressupostos norteadores dessa abordagem.

Como afirma Custódio Filho (2011), as ciências cognitivas clássicas encaram a mente e o corpo como entidades estanques. Para elas, há uma diferença bem nítida entre os processos cognitivos que acontecem dentro e fora da mente dos indivíduos. Na opinião do

autor, os cognitivistas clássicos defenderam a separação entre mente e corpo como uma forma de justificar seu objeto de estudo. Segundo ele, essa separação

[...] foi o artifício necessário para que a ciência moderna justificasse a possibilidade de o pensamento racional permitir o desvendamento da verdade. Em princípio, frente à natureza multifragmentada da realidade, frente à enorme quantidade de estímulos contraditórios entre si, não haveria como a mente organizar o conhecimento (confiável e verdadeiro) se ela não operasse num plano diferente do corpo (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p. 22).

Nessa linha de pensamento, o ambiente seria como uma fonte de informações para a mente, um meio que passaria por uma análise para depois ser representado internamente na mente. “Desta maneira, a cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente culturais” (KOCH, 2015b, p. 41). Ou seja, a sociedade e a cultura, consideradas partes do ambiente, seriam simples elementos que se sobreporiam ao conhecimento, sem dele fazer parte. Logo, o ambiente, passivo e neutro, sofreria a ação da mente. Assim, a cultura é vista como um acessório, um auxiliar que depende das mentes que a compõem ou sobre ela atuam.

Entretanto, por volta do início da década de 1990, esses pressupostos basilares do cognitivismo clássico passam a ser questionados, resultando nas teses que orientam o paradigma sociocognitivista assumido pela Linguística de Texto na atualidade. Conforme Koch e Cunha-Lima (2004, p. 271),

(...) a concepção de mente do cognitivismo clássico é abalada em três pontos fundamentais: 1. a computação não necessariamente é simbólica; 2. mente e corpo não são duas entidades estanques; a concepção da mente desligada do corpo começa a cair como um todo, quando várias áreas das ciências (neurobiologia, antropologia, linguística) começam a investigar com mais vigor esta relação e vêem que muito da nossa razão tem por base mesma a nossa percepção e a capacidade de atuação física no mundo; 3. as atividades cognitivas não estão separadas das interações com o meio, nem, obviamente, da vida social, questão pela qual mais nos interessaremos.

Assim, a partir da inclusão dos fatores externos tais como os sociais, os culturais, etc, essa concepção sofreu mudanças no modo de compreender como os processos cognitivos ocorrem. Essa nova concepção passou a ser adotada pelos pesquisadores nas mais diferentes áreas.

Segundo Custodio-Filho (2011), as teses defendidas pelo sociocognitivismo podem ser resumidas nas críticas feitas às três negações gerais ao cognitivismo clássico. É relevante destacar a necessária articulação de cada uma delas entre si: “1) mente e corpo não estão separados; 2) o funcionamento da mente não ocorre isolado do meio; 3) a realidade a ser conhecida não é objetiva ou homogênea “ (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p.24)

O pensamento do autor reforça o de Koch (2015b, p. 41) que afirma que “muitos dos nossos processos cognitivos têm por base a mesma percepção e a capacidade de atuação física no mundo”. Logo, a partir do momento em que se entende a relação existente entre a cognição e a cultura, conseqüentemente entende-se quais conhecimentos os indivíduos precisam ter para que possam agir de forma adequada dentro da sua cultura, vista como um conjunto de dados e procedimentos a serem apreendidos e armazenados de forma individual.

Por outro lado, conforme a autora, a concepção de mente separada do corpo prevaleceu por muito tempo nas ciências cognitivas e só perdeu forças a partir do momento em que outras ciências como a neurobiologia, a antropologia e a linguística empenharam-se em pesquisar essa relação com afincado comprovando que muitos dos nossos processos cognitivos estão embasados na percepção e na capacidade de atuação física no mundo. Então, para se explicar os fenômenos cognitivos e culturais, é necessário perceber que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos pois “a linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais”. (CAMACHO, 2012, p.55)

Para que isso ocorra, faz-se necessário compreender os processos cognitivos fundamentados em aspectos sociais, culturais e interacionais, uma vez que, de acordo com a perspectiva sociocognitiva, mente e corpo não são estanques. Com essa percepção,

passa-se a postular que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado (*embodied*), que os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados. Para autores como Varela, Thompson e Rosch (1992), nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório-motoras. Esses autores enfatizam a *enação*, ou seja, emergência e desenvolvimento dos conceitos nas atividades nas quais os organismos se engajam, como a forma pela qual eles fazem sentido do mundo que os rodeia” (KOCH, 2014a, p. 30)

Assim sendo, essas operações são o resultado da interação das várias atividades conjuntas praticadas pelos indivíduos. As rotinas que ocorrem na sociedade são muito comuns

e envolvem tarefas diárias que são desenvolvidas culturalmente e organizam as atividades mentais internas dos indivíduos, como bem explica Koch (2014a). Dessa forma, os indivíduos fazem uso de estratégias para que as tarefas sejam realizadas conforme as demandas impostas pela sociedade.

Isso implica dizer que a cognição não acontece somente dentro da mente, mas também fora dela, pois, de acordo com Koch (2015b, p. 42), “a cognição é um fenômeno situado”, isto é, a definição de forma exata se a cognição está dentro ou fora das mentes não é fácil, já que existe uma inter-relação complexa envolvida nesta questão. Nesse ínterim, é um equívoco procurar explicação para os comportamentos e estratégias utilizadas pelos indivíduos na construção do conhecimento voltando-se apenas para dentro da mente.

Reitera-se, portanto, a interação e o compartilhar de conhecimento e de atenção como base da atividade linguística. Diante disso, Koch (2015b), com base nos estudos de Clark (1996), afirma que “a língua é um tipo de ação conjunta”, em outras palavras, os eventos linguísticos são atividades realizadas de forma concomitante. Dessa maneira, esses eventos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, porque se realizam conjuntamente. Por ação conjunta, entende-se a atividade em que mais de um indivíduo age de forma coordenada com o intuito de realizar uma ação, como, por exemplo, a execução de uma música por uma banda ou um grupo de crianças brincando. Portanto, torna-se relevante ressaltar que não é apenas a quantidade de pessoas envolvidas a responsável por determinar uma ação conjunta, ela compreende, também, a qualidade da ação como determinante para se diferenciar ações individuais de ações coletivas, já que além da presença de vários indivíduos, a coordenação entre eles é fundamental para o desenvolvimento da ação.

A partir dessas afirmações, pode-se deduzir que as atividades verbais são ações conjuntas, haja vista que o uso da linguagem é o envolvimento em alguma ação. É importante frisar que a linguagem é o próprio lugar onde a ação acontece, sendo imprescindível a coordenação com os outros. Essas ações se desenvolvem em “contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis sociais distribuídos socialmente. Os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são em nada neutros quanto a este contexto social e histórico” (KOCH, 2015b, p. 43).

Na perspectiva sociocognitiva, os processos cognitivos não são vistos como comportamentos previsíveis, uma vez que a relação estabelecida entre linguagem e cognição é constituída de forma mútua, compartilhada, tendo em vista a suposição de que tanto linguagem como os processos interativos dos indivíduos demandam a existência um do outro

para que possam existir. Nessa visão, a linguagem é a responsável por mediar a interação entre as referências do mundo biológico e do mundo sociocultural.

Tal concepção, segundo Koch (2015b), exige que se faça uma nova interpretação da noção de contexto, que além de envolver o cotexto⁴, a situação comunicativa e o entorno sócio-histórico-cultural, passa a constituir a própria interação e seus sujeitos, pois é nele que os processos de significações, os implícitos são criados e construídos. Todos esses aspectos constituem a visão da perspectiva sociocognitiva, pois os estudos e teorias convocados pela citada abordagem se baseiam nas diversas especificidades de situações concretas do uso da língua. Nessa lógica, cognição e linguagem, cultura e realidade social se interpõem de forma mútua no processo de construção de sentido. Assim, a linguagem não é vista como um processo autônomo, mas como consequência dos processos de pensamento que os indivíduos elaboram no momento de interação com os outros, como destaca Koch (2015b).

Exemplo desse pressuposto, citado pela autora, são atividades como as conversas triviais do dia a dia em que os interlocutores entendem ou constroem uns com os outros as percepções e experiência similares. Isso pode ser explicado por meio “das atividades linguísticas situadas e não das estruturas da língua descarnadas de seus usuários. Esse é o caminho que vai do código para a cognição [...]” (MARCUSCHI, 2002, p. 45). Revela-se, então, que a cognição é uma construção social e que o conhecimento não é produto de uma mente isolada e individual, mas é construído socialmente. Destaca-se, nessa situação, o que Koch (2015a) chamou de contexto sociocognitivo, uma vez que, conforme a autora, para que haja o entendimento mútuo entre duas ou mais pessoas, é necessário que os contextos cognitivos delas sejam semelhantes. Diante disso, pode-se afirmar que a prioridade no uso da linguagem não é seu uso estrito como forma de comunicação, mas sim como parte de um processo de interação que articula diversas habilidades nas atividades de produção de sentido.

Por outro lado, Salomão (1999, p. 64) afirma que numa perspectiva sociocognitiva é imprescindível conceber a linguagem como “**operadora da conceptualização socialmente localizada** através da atuação de um sujeito cognitivo, em **situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo” (grifos da autora). A partir dessa afirmação, pode-se perceber que a cognição e a linguagem passam a ser vistas nos contextos comunicativos e interativos, o que evidencia a natureza social e situada desses fenômenos.

⁴ De acordo com Koch (2015b), denomina-se cotexto os segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo.

Depois dessa breve síntese sobre os princípios da sociocognição, no tópico posterior será explanado sobre as implicações dos fundamentos dessa abordagem para a concepção de texto.

1.2 A Concepção Sociocognitiva de Texto

Antes de chegar à concepção sociocognitiva de texto, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre as concepções de texto que foram adotadas ao longo dos estudos da Linguística de Texto. Koch (2015a) ressalta a necessidade de se retomar conceitos como a concepção de língua e sujeito por conta do conceito de texto ser dependente das concepções de língua e sujeito adotadas.

A princípio, conforme a autora, de acordo com a concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é considerado um “produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor” (KOCH, 2015a, p.16). Nesse sentido, as atividades de leitura são entendidas como simples captação das ideias postas pelo autor sem que o leitor leve em conta suas experiências e ideias, uma vez que não se observa a interação entre o autor, texto e leitor. Então, o sentido do texto está centrado no produtor do texto e, cabe ao leitor, de forma passiva, apreender seu pensamento e as intenções do autor.

Posteriormente, segundo o conceito de língua enquanto código e de sujeito como “(pré) determinado pelo sistema” (KOCH, 2015a, p.16), o texto passa a ser concebido como o resultado da decodificação do receptor. Nesse caso, para sua compreensão, cabe ao leitor/ouvinte apenas o domínio do código linguístico para que ele, de forma passiva, compreenda o texto, uma vez que a codificação o torna explícito. Assim, o leitor realiza apenas uma atividade de reconhecimento do que está dito no texto sem interagir com ele.

Enfim, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como seres ativos e construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar da interação na qual, de forma dialógica, os sujeitos se constroem e são construídos. Deste modo, “o sentido de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. ” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 11, grifo das autoras). Como destacado pelas autoras, a leitura é vista de forma interativa e além de considerar a organização e os elementos linguísticos da superfície textual exige a interação e a mobilização de outros saberes envolvidos no evento comunicativo. Nesse ínterim, para compreender um texto, é necessário

ativar os conhecimentos que se encontram armazenados na memória do leitor, além de se levar em consideração os elementos linguísticos presentes na superfície textual.

Segundo Marcuschi (2008, p. 71-72),

todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova [...]

De acordo com o autor, o texto é a manifestação concreta da língua que, para ter seu sentido construído, várias ações que consistem em ir além da decodificação do código linguístico são necessárias, pois “para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social” [...] (CAVALCANTE, 2016, p. 18)

É relevante destacar as contribuições da Linguística de Texto no que concerne ao estudo e percurso histórico das concepções de texto até chegar à concepção sociocognitiva. Esse percurso começou a ser traçado a partir da década de 60 e evoluiu ao longo de três fases de desenvolvimento dessa área: a das análises transfrásticas, a das gramáticas do texto e a das teorias do texto. O que diferencia essas fases é a abordagem dada ao texto, já que as três o têm como objeto de estudo.

Em suma, a análise transfrástica ocupa-se dos fenômenos observados além dos limites das frases; as gramáticas do texto, influenciadas pela gramática gerativa, descrevem o papel do falante e sua competência linguística na produção e interpretação dos sentidos dos enunciados. Já a fase das teorias do texto, volta-se para o estudo do texto como um processo e para suas condições de produção, recepção e interpretação, enfim, o texto dentro do seu contexto de produção (BENTES, 2012, p. 261). Conclui-se, dessa forma, que as diversas visões acerca de texto têm refletido na evolução da Linguística de Texto, desde uma perspectiva gramatical, transitando por uma abordagem discursivo-pragmática até chegar à concepção sociocognitiva vigente.

Cavalcante e Custódio-Filho (2010) reconhecem a dificuldade de se propor um conceito de texto, ao mesmo tempo em que afirmam a necessidade de se determinar um ou

mais conceitos que sejam norteadores das constatações a que se quer chegar, pois é a partir da definição de um objeto de investigação que se presumem os pressupostos basilares de uma teoria.

Como antes afirmado, de acordo com a perspectiva sociocognitiva eleita para este estudo, um mesmo objeto pode ser visto sob diferentes pontos de vista. O conceito de texto não foge a essa regra. Entre as várias concepções de textos descritas por Koch (2015b, p. 12), destaca-se o “texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentido (concepção de base sociocognitivo-interacional)”. Eleger essa perspectiva, significa, então, considerar as situações reais de interação construídas socialmente na compreensão dos textos.

De acordo com Beaugrande (1997 apud Marcuschi, 2008, p. 72), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Nessa perspectiva, com ênfase na Linguística de Texto de base sociocognitiva, deve-se pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Dentro desse processo, a realidade é construída, preservada e modificada não somente pelo modo como “nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2015a, p. 31).

Levando-se em consideração que a cognição é um fenômeno situado de inter-relação entre aspectos mentais e sociais, a perspectiva sociocognitiva compreende a linguagem como uma ação compartilhada que trafega, em duplo percurso, na relação sujeito/realidade, realizando nessa ação, a função intercognitiva (sujeito/mundo) e intracognitiva (linguagem e outros processos) em relação ao desenvolvimento cognitivo. (KOCH, 2014a, p. 20). Como a relação entre a linguagem e a cognição é estreita, interna e de constitutividade mútua, presume-se que “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos.” (KOCH, 2015a, p. 32). Dessa maneira, deve-se partir de um enfoque sociocognitivo na compreensão dos textos já que as demandas sociais e interativas são imprescindíveis nesse processo.

A noção de contexto amplia-se a partir da fase das análises transfrásticas (cotexto) e passa pela abordagem pragmática com a adoção da situação comunicativa e do entorno sócio-histórico-cultural (modelos cognitivos). Todavia, alguns fatores contribuíram para o surgimento do contexto sociocognitivo:

- Os sujeitos se movem no interior de um tabuleiro social, que tem como suas convenções, suas normas de conduta e que lhes impõem condições, estabelecem deveres e lhes limita a liberdade;
- Toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas [...] (KOCH; ELIAS, 2015b, p. 81)

De acordo com as autoras, nessa nova perspectiva o contexto é construído na própria interação entre os sujeitos. Assim, os sujeitos envolvidos no processo de comunicação ao participarem de uma situação comunicativa trazem algumas expectativas e acionam os conhecimentos prévios no sentido de atender essas expectativas e construir os sentidos do texto. Dessa forma, o contexto passa a englobar o cotexto, a situação comunicativa além do entorno sociocultural, constituindo-se no próprio lugar da interação. Logo, de acordo com a concepção sociocognitiva, o texto é construído e reconstruído a partir da interação entre o produtor, manifestado pelo cotexto, e seu interlocutor, o qual, por sua vez, aciona os elementos do contexto sociocognitivo no intuito de conferir sentido ao que lê.

Diante dessas mudanças de paradigmas, a partir do ponto de vista interacional e da noção de contexto agora ampliada, o texto “passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.” (KOCH, 2015a, p. 44, grifo da autora). Dessa forma, o estudo do texto com o objetivo de promover a aquisição da competência comunicativa dos indivíduos nas diversas situações sociointerativas e nas mais diversas esferas sociais deve observar o processo de interação.

Nesse sentido, “o texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2016, p. 19). Então, na construção de significados do texto, o leitor leva em consideração o seu conhecimento de mundo, suas vivências, sua história, além dos elementos presentes na superfície do texto. Desse modo, a fim de que se construam os significados do texto, ele identifica pistas (título, suporte ou imagens presentes) que deem sentido ou se relacionem com seu objetivo inicial, ao mesmo tempo que cria hipóteses e verifica se elas, inicialmente propostas, se confirmam em sua totalidade ou apenas parcialmente.

De acordo com a abordagem sociocognitiva, o processamento textual requer o uso de estratégias sociocognitivas que, segundo Van Dijk & Kintsch (apud KOCH, 2015a, p. 45),

tratam-se de “estratégias de tipo procedural”, ou seja, estratégias que fazem uso dos diversos tipos de conhecimentos que estão armazenados na memória.

Em síntese, ao construir os sentidos do texto, acionam-se os conhecimentos necessários para que a leitura tenha sentido, porque “realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial. ” (SOLÉ, 1998, p. 40) O texto deixa de ser entendido como um produto, acabado, e passa a “ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 2014b, p.26)

A partir de todas essas considerações feitas, constata-se que há uma grande complexidade nesse processo e que se recorre a uma gama de atividades de ordem sociocognitiva no intuito de se conferir sentido aos textos. A construção do conhecimento que envolve qualquer relação comunicativa entre os sujeitos se configura como um produto da interação social e não de uma mente isolada. O texto se torna, de acordo com Cavalcante (2016, p.20), “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”

Enfim, no estudo do texto deve-se priorizar as ações linguísticas, cognitivas e sociais. Todas essas ações, de forma mútua, contribuem para a sua organização, produção, leitura, compreensão e funcionamento. Nesse contexto, deve-se privilegiar a concepção de texto como um lugar de interação e que, nesse processo de interação, as ações dos sujeitos e seus conhecimentos sejam favorecidas. Dessa forma, assume-se uma dimensão sociocognitiva-interacional da língua.

Ao adotar essa concepção de texto de base sociocognitiva, a Linguística de Texto mostra-se como um ponto de partida para diversas direções e como parte integrante de outras ciências que têm o ser humano como foco. Com isso, percebe-se a necessidade crescente de a Linguística de Texto estabelecer pontes com outros campos de conhecimento, tendo em vista, desse modo, a um diálogo permanente com todas as outras disciplinas cujo objeto de estudo seja a linguagem, a interação social

Sob esse ponto de vista, no próximo tópico, trata-se de texto a partir dessa citada perspectiva, destacando-se, nesse estudo, a sua relação com a multimodalidade.

1.3 Texto e Multimodalidade

O crescimento do acesso aos textos provenientes das mídias virtuais, os quais se apresentam nos mais variados formatos e utilizam diversas formas de linguagem, requer que uma pessoa letrada deva ser capaz de compreender textos oriundos desses meios. Nesse sentido, somente a leitura do texto verbal nem sempre é suficiente para a construção de sentidos, uma vez que os textos que se apresentam nesses meios utilizam diversas linguagens em sua composição e o texto é um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p.80).

Os estudos contemporâneos sobre o texto e seus desdobramentos vêm destacando a importante participação de outras linguagens na construção de sentidos. Esses novos estudos, conforme Cavalcante et al. (2014), consideram, além do texto verbal, as imagens e outras semioses na produção e compreensão dos textos, visto que, na sociedade contemporânea, observa-se cada vez mais a articulação entre elementos visuais e a escrita. É o que se denomina multimodalidade ou multissemiose dos textos, isto é, os textos podem ser “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

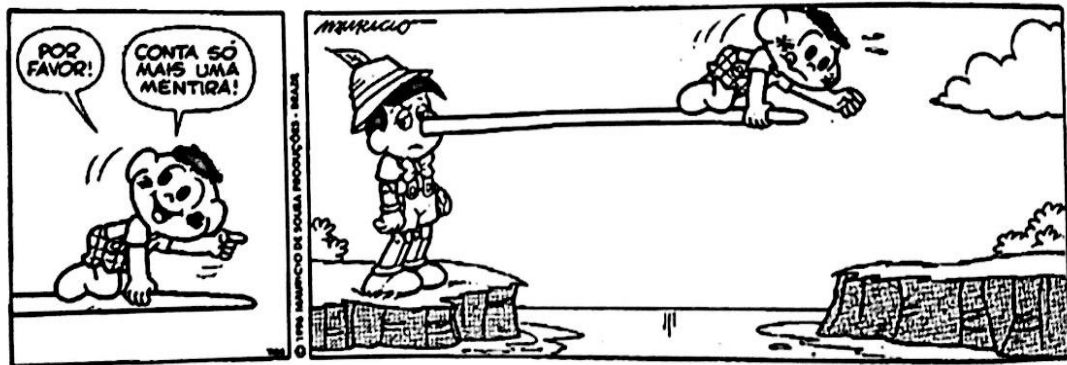
Nesse contexto, surge, então, a necessidade de novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses. Dionísio (2011, p. 138) afirma que “o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”. Disso decorre a necessidade de compreender os textos multimodais no intuito de realizar a interação entre as semioses verbal e não verbal, dado que, para a construção de sentidos dos textos, é imprescindível levar em conta todos os recursos que esses textos dispõem, pois todos eles exercem uma função retórica na compreensão textual.

Assim, é conveniente enfatizar que, conforme a autora, ao considerar os gêneros textuais como multimodais, os recursos visuais contidos neles não se referem apenas a imagens, desenhos, mas também à própria disposição gráfica do texto nos diversos suportes. Do mesmo modo, ao usar os recursos da linguagem como gestos, entonação, palavras e outros para a comunicação, realiza-se um evento multimodal em que todos os signos interagem no sentido de efetivar a intenção comunicativa.

Nessa perspectiva, faz-se necessário frisar que não há como conceber o ensino da leitura dos gêneros textuais dissociando os elementos verbais e não verbais, visto que Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (1997 apud BALOCCO, 2005, p. 65) argumentam que “a

linguagem verbal sozinha não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado”, pois as diversas semioses são responsáveis por construir os sentidos do texto, conforme mostram os exemplos a seguir:

Figura 1 - Tirinha do Cascão



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>. Acesso: 22 jun. 2011. (Citado por SANTOS et al. 2015, p. 24)

Figura 2 - Tirinha da Magali



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>. Acesso: 22 jun. 2011. (Citado por SANTOS et al. 2015, p. 24)

Na construção de sentido das tirinhas de Maurício de Sousa (figuras 1 e 2), deve-se considerar a relação existente entre a imagem e o texto verbal, uma vez que são responsáveis por engatilhar o humor no texto. Isso acontece pelo fato de que somente a análise segmentada da linguagem verbal ou da não verbal não consegue transmitir o propósito comunicativo dos respectivos textos: o efeito humorístico. Nas duas tirinhas anteriores, o humor é construído através da relação entre os dois tipos de linguagem, a verbal e a não verbal, e por meio da relação que existe entre os papéis que cada personagem desempenha. O enunciador parte da interação entre esses personagens para produzir o humor: na figura 1, ele se vale das características do Pinóquio, personagem clássica da literatura infantil que cresce o nariz quando mente, e de Cascão, conhecido por odiar tomar banho, o qual usa os atributos de

Pinóquio com a finalidade de chegar a outra margem do rio sem se molhar. Na figura 2, as características de Pinóquio são usadas para que a personagem Magali, conhecida por ser comilona, consiga atingir seu objetivo, colher as frutas.

Desse modo, deve-se salientar que o texto, enquanto objeto de múltiplas faces, torna possível uma interpretação realizada não somente por meio dos constituintes verbais, mas também através da utilização de outros recursos semióticos. Portanto, as análises textuais propostas devem dar conta dessa multiplicidade, levando em consideração as diversas manifestações de linguagem, assim como os diversos processos que participam nas situações de interação. De acordo com Cavalcante e Custódio-Filho (2010, p. 65), “toda essa discussão desemboca no crescente papel que a multimodalidade vem desempenhando dentro da Linguística de Texto”.

Para Kress (1997), a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, uma vez que congregam, no mínimo, dois modos de representação: o verbal e o visual. Dessa maneira, Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006) propõem uma gramática do design visual (GDV),⁵ a qual permite o aprofundamento no estudo dos textos multimodais, através de critérios como localização, enquadramento, saliência etc., os quais contribuem para a análise e leitura das imagens.

Na esteira de Dionísio e Vasconcelos (2013), é importante destacar que o trabalho com os textos multimodais deve considerar os princípios da teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM), segundo os quais o processamento das informações nos seres humanos é realizado por duplos canais – verbal e visual – e que a quantidade de informações processada em cada um deles é limitada. Então, através de um processamento ativo, ele poderá receber informações, organizá-las e relacioná-las com outros conhecimentos. Logo, a aprendizagem se torna mais eficiente quando se utiliza as semioses verbal e visual do que apenas pelo uso da verbal. (MAYER, 2001)

Isso se deve ao fato de que a linguagem verbal interage com outras linguagens (visual, corporal etc.) e constrói significados em contextos específicos. A multimodalidade, enfim, é a combinação dessas diferentes linguagens na construção de um evento comunicativo. Sobre esse aspecto, Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2000 apud Vieira, 2015, p.71) argumentam que, se as pessoas, ao se comunicarem, fazem uso de várias linguagens, elas produzem textos multimodais, assim, não teria sentido somente o uso da linguagem verbal na produção de

⁵ Remetemos ao trabalho dos autores para um maior detalhamento da GDV, considerando que não temos como foco neste estudo uma aplicação dos pressupostos dessa gramática. Contudo, consideramos a relevância do referido trabalho no âmbito dos estudos sobre texto e multimodalidade.

sentidos dos textos. É pertinente ressaltar a afirmação dos autores de que qualquer texto se constitui por mais de um modo de representação, sendo, portanto, multimodal. Assim sendo, essas outras formas de representações desempenham papel fundamental na construção de sentido, ou seja, nenhuma semiose deve ser vista de forma isolada, pois todas se integram para compor o sentido.

Nesse contexto, torna-se relevante o estudo dos gêneros multimodais emergentes, a exemplo do meme, os quais poderão ser utilizados em diferentes espaços sociais, inclusive na sala de aula, pois tais conhecimentos contribuirão a fim de que as habilidades específicas para a leitura do sentido construído entre as diversas semioses sejam aprimoradas.

Portanto, vale ressaltar que o texto, visto a partir de abordagem sociocognitiva, envolve além das discussões aqui abordadas, a inclusão de outros critérios de textualização para que cumpra o objetivo a que se destina. Como se pode ver no capítulo 3, no momento dessa construção textual, a referenciação tem um destaque significativo, sendo um dos fatores que auxiliam na tessitura textual, através da introdução e retomada/remissão de referentes nele tematizados.

Em virtude do objeto de estudo deste trabalho, o capítulo seguinte abordará os aspectos relacionados aos gêneros textuais, enfatizando os multimodais, em especial o gênero meme.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, realiza-se uma discussão sobre os gêneros discursivos a partir das contribuições de estudiosos da área. Toda essa discussão tem o propósito de demonstrar a importância do conhecimento da diversidade de gêneros existentes e como eles auxiliam os sujeitos no desenvolvimento de uma competência linguística, comunicacional e interacional. O capítulo subdivide-se em três subtópicos, a saber: a concepção sociodiscursiva; gêneros multimodais e, por fim, a seção direcionada ao gênero meme verbo-imagético e sua constituição, enfocando de que forma acontece a construção de sentidos nesse gênero.

2.1 A Concepção Sociodiscursiva

A expressão *interacionismo social* “adere à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2009, p. 21). Os pressupostos do interacionismo embasam-se e norteiam-se por essa tese, pois, conforme justifica Bronckart (2009, p. 13), é “uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social”

Por conseguinte, a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) focaliza a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem e adota a atividade de linguagem como lugar das interações sociais que constituem o conhecimento humano. Dessa forma, o autor confirma os fundamentos dessa concepção nas condições de interação e socialização humana, bem como nas interações de caráter semiótico, uma vez que entende as formas de agir dos sujeitos como ações significantes e produtos da socialização. Disso decorre o caráter social da linguagem, vista como uma característica fundamental da atividade social humana.

Assim, já que a linguagem é vista como um modo de comunicação particular, ela atribui essa característica às organizações e atividades humanas. Nesse sentido, os sujeitos, através das interações verbais, regulam as atividades sociais, de forma que, “sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades”

(BRONCKART, 2009, p. 34). Isso mostra de que forma a atividade social ou coletiva age sobre o indivíduo, o que evidencia o caráter interacional na construção do conhecimento.

De acordo com o autor supramencionado, o termo interacionismo sociodiscursivo advém da concepção de que as interações em sociedade não são ações isoladas, já que se efetivam através da produção do discurso, cujo produto é o texto, que é considerado a unidade de ação discursiva por essa teoria. Nesse interim, define o texto como “ toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação) ” (BRONCKART, 2009, p. 75). Enfim, o texto é a unidade basilar por meio da qual as pessoas organizam seus conhecimentos, repassam suas ideias, opiniões nas diferentes situações comunicativas, sendo, portanto, o elemento essencial no processo de ensino da língua.

Por outro lado, deve-se ressaltar que, conforme Machado (2005, p.241), mesmo sob o ponto de vista metodológico, essa teoria não tem como objetivo maior a análise dos textos em si mesmos, mas sim as ações sociais, que têm a finalidade de definir as operações cognitivas e de linguagem que estão envolvidas na atividade verbal.

Nesse contexto, surgem os gêneros textuais, como afirma Bronckart (2009, p.35), “sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros”.

Marcuschi (2008) comunga com esse pensamento ao postular que

gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Então, assim como existem uma multiplicidade de atividades verbais que ocorrem através das interações sociais, observa-se uma variedade de gêneros textuais determinados pelas práticas sociodiscursivas. Acerca disso, Bronckart (2009) utiliza-se da seguinte argumentação:

Toda língua apresenta-se como um conjunto de subsistemas encaixados, movediços e permeáveis, que são apenas apreensões estruturais abstratas das modalidades de funcionamento dos diferentes gêneros de textos, únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas. (BRONCKART, 2009, p. 37).

Desse modo, os gêneros são a concretização dos discursos e é por intermédio deles que se estabelece a comunicação na sociedade. Segundo a concepção do interacionismo sociodiscursivo, gênero de texto “é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 242). Logo, nas atividades de linguagem, os gêneros possibilitam que os sujeitos participem de momentos significativos já que eles permeiam as diversas práticas sociais, ao mesmo tempo em que, consoante a autora, “se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas”, pois possibilitam que os sujeitos, ao participarem das ações sociais de linguagem, realizem ações de linguagem.

Ao apropriar-se do gênero, os sujeitos abrem um leque de possibilidades de inserção social, uma vez que eles atendem às diversas situações vividas na sociedade e possibilitam o estabelecimento da comunicação entre as pessoas. Alia-se a isso a importância de se reconhecer e dominar as características inerentes aos gêneros, pois, em conformidade com Bakhtin (2016, p. 16), “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia”.

Dessa maneira, a apropriação das características dos gêneros textuais auxilia o aluno a melhor entendê-los e usá-los de acordo com as necessidades discursivas e textuais em que ele se insere.

Em relação ao conceito de gênero, Machado (2005, p. 237) ressalta que não há um conceito de gênero que possa ser atribuído de forma isolada a Bronckart. Porém, segundo a autora, ao se definir gênero de acordo com Bronckart, deve-se contextualizá-lo com a psicologia da linguagem e a didática das línguas, privilegiando, como unidade de análise, as atividades e ações sociais de língua. A autora utiliza-se, ainda, da argumentação de que a concepção sociointeracionista considera as ações sociais como unidade de estudo privilegiada, e que o maior objetivo dessa concepção não é analisar os gêneros, nem tampouco usá-los como unidade de estudo de forma prioritária.

Deve-se frisar que, embora a concepção sociointeracionista não tome a análise dos gêneros como foco de seus estudos e mesmo que a análise das atividades e ações que os sujeitos realizam estejam no cerne dessa concepção, de forma alguma deve-se deixar de lado o exame dos gêneros e de suas características peculiares. Portanto, conclui-se que a

apropriação dos gêneros é fundamental para a socialização e inserção social dos indivíduos nas diversas atividades humanas.

Outro ponto a se considerar são as dificuldades de produção e compreensão dos alunos. A esse respeito, é importante salientar a relevância do uso dos gêneros textuais, pois ampliam as possibilidades de uso da linguagem. Some-se a isso a necessidade de se trabalhar com os gêneros que fazem parte do cotidiano dos estudantes, já que por meio do trabalho com os gêneros textuais eles podem participar da construção de sentido do texto tornando efetiva a aprendizagem. Assim, o educando será capaz de compreender e produzir textos de forma eficiente e adequada às suas necessidades e aos contextos sociais de que ele participa, além de atuar de forma permanente e efetiva em sua comunidade.

Reitera-se que é por meio do estudo dos gêneros textuais que os sujeitos poderão perceber como se estruturam os diferentes discursos sociais nas atividades cotidianas e situá-los dentro de um gênero textual conforme os recursos linguísticos intrínsecos a cada um deles. Sob esse ponto de vista, Kleiman (2002) afirma que o conhecimento textual, noções e conceitos sobre o texto, sobre as diferentes estruturas e discursos textuais é, em grande parte, fator decisivo para as expectativas dos sujeitos diante dos textos, haja vista que quanto maior for a exposição do leitor a uma variedade de gêneros, maior será a compreensão dos mecanismos envolvidos na construção dos sentidos do texto.

Como dito, o interacionismo sociodiscursivo “não toma os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior. De fato, as unidades de estudo privilegiadas são as ações verbais e não-verbais” (MACHADO, 2005, p. 238). Nesse sentido, na próxima seção, será tratado especificamente dos gêneros multimodais, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição, e dos variados recursos semióticos envolvidos na construção do sentido desses textos. Entende-se que para a formação de um leitor crítico é imprescindível o envolvimento e conhecimento das ações verbais e não verbais que acontecem nas relações sociais e interativas, que, por sua vez, são concretizadas através de textos que atendem a essa multiplicidade de situações de interação.

2.2 Gêneros Multimodais

Uma das questões norteadoras da Linguística Textual é o estudo dos gêneros e das práticas sociais que os determinam. Diante da relevância dos estudos da perspectiva

sociointeracionista da linguagem, nota-se, também, o crescimento do interesse por questões como o estudo dos gêneros.

De acordo com o interacionismo sociodiscursivo, os gêneros textuais são vistos como produtos das práticas sociais exercidas pelos sujeitos, com a finalidade de determinados propósitos comunicativos. Na atualidade, observa-se o aparecimento constante de novos gêneros, principalmente no que se refere àqueles relacionados aos avanços tecnológicos, visto que eles estão ligados à vida social e cultural e às necessidades e atividades socioculturais. Essa infinidade de ações sociais propicia o aparecimento de diferentes espécies de textos, em concordância com essas diferentes práticas da atividade humana, que constituem os gêneros textuais, uma vez que, para Bronckart (2009, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Nesse sentido, observa-se o surgimento de novas formas discursivas, tais como videoconferências, *e-mails*, aulas virtuais, entre outros, que, de acordo com Marcuschi (2002), não são uma inovação total, pois são estabelecidos a partir de outros gêneros já existentes.

Para Bakhtin (2016), essa diversidade dos gêneros do discurso dá-se devido a infinidade de atividades humanas, e os gêneros emergem de acordo com as múltiplas esferas de ação da comunicação. Dessa forma, não há como dissociar os gêneros de sua estreita relação com as práticas sociais, porque “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (DIONISIO et al., 2007, p. 19).

A respeito dos gêneros, Marcuschi (2002, p. 19) declara que eles “não são estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis. Dinâmicos e plásticos”. Em virtude dessas características, os gêneros são utilizados para o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos nas diversas situações comunicativas e de seu contexto social e se adequam a essa dinamicidade social de modo a estabelecer a comunicação entre os sujeitos. Dessa maneira, os sujeitos devem ser competentes para eleger o gênero adequado ao contexto e à situação comunicativa, de modo a escolher a melhor forma de concretizar essa comunicação.

Além disso, Ribeiro (2010) postula que a composição, o modo de fazer, as práticas de leitura dos textos mudam ao longo do tempo. Uma vez que as pessoas estão cada vez mais envolvidas em situações que utilizam atividades que conjugam mais de uma semiose, essas atividades oportunizam maiores possibilidades de uso de diversas linguagens como gestual, visual, verbal, imagética, gerando novas formas de organização textual. Nesse contexto, surgem os gêneros multimodais, que conjugam em si mais de uma semiose.

A multimodalidade, com base nos estudos de Kress & Van Leeuwen ([1996] 2006), define-se como a presença de várias semioses que se integram na construção do sentido do texto. De acordo com os pressupostos desses autores, textos multimodais são aqueles que fazem uso de mais de uma semiose, combinando, por exemplo, a linguagem verbal e imagética. Para desenvolver o estudo acerca dos gêneros multimodais, Kress & Van Leeuwen criaram, em 1996, a Gramática do Design Visual (GDV)⁶, no intuito de elaborar métodos de análise das imagens por meio de categorias como cor, formato, movimento. Com isso, as análises textuais passaram a considerar as imagens como modo semiótico, com a finalidade de abarcar todos os sentidos apresentados no texto.

Outro diferencial da GDV é o ponto de focalização de sua análise, já que “o foco da ‘gramática’ está na análise da sintaxe visual e não no seu léxico, como o fazem outras abordagens semióticas”. (ARAÚJO, 2011, p.15). Portanto, para Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006, p. 17), a multimodalidade compreende o estudo de “textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimento para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas”.

Por outro lado, Mayer (2001) esclarece que a multimodalidade é a presença de palavras e imagens em um mesmo material. De acordo com o ponto de vista do autor, *palavras* seriam tudo o que é manifestado na forma verbal, seja escrita ou oral. As *imagens*, por sua vez, fazem referência ao material que se apresenta “na **forma pictórica**, tais como os que fazem uso de gráficos estáticos, incluindo ilustrações, tabelas, fotos, ou mapas, ou os que usam gráficos dinâmicos, que incluem animação ou vídeo”. (MAYER, 2001, p. 2).

Reitera-se que o texto multimodal é aquele constituído por diversos modos de representação. Além dos textos verbais escritos, inclui os textos orais, o que comprova que a multimodalidade está não somente no uso da linguagem verbal escrita, incluindo outros registros, além da imagem e texto verbal, como gestos, entonações, animações, tipografias (DIONÍSIO, 2007). Em síntese, os textos multimodais são aqueles que se utilizam de duas ou mais modalidades linguísticas em sua composição. Empregam, pois, a linguagem verbal e não verbal de forma integrada, com a intenção de proporcionar a construção plena do sentido do texto.

Para Dionísio (2011, p.139-140), porém, a multimodalidade também é traço constitutivo dos textos orais e escritos. A autora fundamenta essa concepção em pressupostos como: a) as ações que ocorrem na sociedade são multimodais; b) os gêneros textuais, orais ou

⁶ É importante se remeter ao trabalho dos autores para um maior aprofundamento da GDV.

escritos, são multimodais; c) a informatividade dos gêneros textuais escritos dá-se em um contínuo; d) as novas formas de interação entre leitor e texto resultam do estreito relacionamento entre o discurso e as inovações advindas das novas tecnologias.

Dessa forma, se as ações são multimodais, por consequência, os gêneros (falados ou escritos), entendidos como eventos sociocomunicativos, também são multimodais, visto que, quando um sujeito fala ou escreve, está usando mais de um modo de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. Além do mais, na utilização da linguagem, observa-se a realização de atos individuais e sociais que se materializam em gêneros textuais, revelando uma ligação entre ações sociais e gêneros. Esses recursos multimodais possibilitam um jogo com palavras e imagens, nas mais diferentes ações sociais e com os mais diversos objetivos, surpreendendo ou não o leitor através das diversas formas visuais resultantes desse jogo, uma vez que, em muitas situações, apenas o texto verbal não é capaz de preencher todas as lacunas no processamento textual, logo, isso impossibilita que o leitor construa o sentido global do texto.

Dionísio (2011) destaca ainda que a concepção dos gêneros textuais como multimodais vai além dos aspectos meramente visuais, tais como fotografias, telas de pinturas, desenhos e caricaturas, mas também inclui à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador, pois a forma de dispor as palavras no papel pode revelar a intenção do produtor do texto. O poema concreto a seguir exemplifica essa afirmação:

Figura 3 - Epitáfio para um banqueiro



Fonte: <http://redanarcoutopistalibre.blogspot.com.br/2010/12/blog-post.htm>. Acesso: 19 jan. 2017

Nesse poema, a disposição gráfica das palavras no texto auxilia na construção do sentido do texto pelo leitor. A imagem formada pelas palavras faz um resumo da vida do banqueiro ao mesmo tempo em que evidencia o seu fim, ratificado pelo título do texto.

Com isso, verifica-se que, consoante Dionísio (2011, p. 150), “não se trata de apenas por juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais”. No poema (figura 06), percebe-se que a forma de organizar as palavras induz o leitor a compreender o texto em seu sentido global. O autor, ao dispor as palavras em forma de escada decrescente, em que as palavras se relacionam a fases vividas pela personagem, constrói o sentido pela imbricação desses modos, demonstrando que a disposição gráfica contribui para expressar a intenção do autor. Assim, deve-se levar em consideração os sentidos pretendidos pelo texto, na utilização dos recursos linguísticos, gráficos, imagéticos, visto que todos os recursos utilizados nos gêneros textuais favorecem na construção de sentido.

Concorda-se com os argumentos da autora no que tange à formulação de que os gêneros orais e escritos também podem se configurar como multimodais. Entretanto, ao se tratar de gêneros multimodais, neste trabalho, particularizam-se os que mesclam as semioses verbal e imagética, uma vez que o foco de abordagem é o gênero meme verbo-imagético.

A respeito dessa configuração, deve-se ressaltar a importância de se desvencilhar do uso da imagem como algo meramente ilustrativo junto ao texto no qual ela aparece, considerando que ela agrega em si outras funções que devem ser levadas em consideração no momento de se compreender o texto. Assim como a linguagem verbal, a análise das imagens contribui para a construção dos sentidos do texto. Almeida (2012, p.305) salienta essa necessidade de um novo olhar sobre a imagem, ao utilizar-se da argumentação de que a GDV “ajuda a desmistificar uma percepção generalizada das imagens enquanto meios de entretenimento desprovidos de significados ideológicos”. A autora acrescenta que

o trabalho de Kress e Van Leeuwen (1996) em *Semiótica Visual* parte do pressuposto de que, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. Essas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados, e podem estar organizadas em diferentes níveis de complexidade. (ALMEIDA, 2012, p. 305-306)

Por isso, na construção dos sentidos dos textos multimodais, é imprescindível que o leitor esteja atento aos diversos modos semióticos que os compõem e à conexão existente entre eles, tendo em vista que a estreita relação entre essas semioses é crucial para a construção dos sentidos do texto.

Dionísio (2014, p. 59) sintetiza a visão de Kress e Van Leeuwen (1996) ao esclarecer que os estudiosos, em nenhum momento, defendem a superioridade da linguagem visual em detrimento da linguagem verbal. Para eles, essas linguagens se complementam, pois “os modos de representação verbal e visual (i) não são equivalentes nem veiculam os mesmos significados, (ii) não meramente coexistem e (iii) a imbricação entre eles pode afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada.” Então, nos textos multimodais, as linguagens verbal e imagética, mesmo tratando-se de linguagens diferenciadas, constroem conjuntamente os sentidos do texto. Dessa forma, ao levar em consideração os pressupostos apresentados, pode-se citar, como exemplos de gêneros multimodais, as tirinhas, as charges e os memes verbo-imagéticos, entre outros, que são produzidos por meio das semioses verbal e imagética.

Levando-se em consideração que a escola deve aproximar o aprendiz com o mundo da leitura a partir de sua realidade, é necessário que essa abordagem por parte do professor leve em conta as diversidades de organização textual, a fim de que o aluno se reconheça no processo de construção social. Então, nas práticas de leitura, deve-se inserir não somente textos diversificados, mas reconhecer as diferentes formas em que eles se organizam e as modalidades que o compõem, propiciando maiores possibilidades de uso da linguagem.

Diante do exposto, por conta do objetivo deste estudo, que é trabalhar a construção de sentidos a partir de um gênero multimodal, o próximo tópico apresentará uma descrição de um gênero muito atual no contexto social do qual os alunos participam: o gênero meme verbo-imagético.

2.3 O Gênero Meme Verbo-Imagético

A ampliação do acesso às mídias virtuais possibilita a publicação e o compartilhamento de conteúdo de forma colaborativa e interativa, evidenciando um crescente interesse pela participação nas redes sociais. Nesse contexto, a expansão tecnológica e a sua influência no cotidiano trouxeram para a convivência dos alunos uma multiplicidade de textos que influenciam na prática pedagógica.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o sucesso da nova tecnologia acontece pelo fato da articulação de “várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”. (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Desse modo, a escola cumpre o papel de preparar os educandos para a recepção desses novos gêneros, considerando

o contexto em que estão inseridos, pois não há como se desvencilhar do importante papel que eles cumprem ao mediar os acontecimentos do mundo.

Entretanto, Marcuschi (2010, p.18), em seu estudo sobre gêneros emergentes, diz que “apesar dos muitos trabalhos desenvolvidos a esse respeito, particularmente, a questão dos gêneros continua pouco esclarecida”. Consoante o autor, o estudo dos gêneros textuais no âmbito da mídia virtual é recente, e, como tal, ainda necessita de estudos mais específicos e aprofundados. Nesse contexto, surge o meme verbo-imagético, gênero multimodal proveniente das mídias virtuais e que congrega em si as características de gênero emergente.

O conceito de meme foi criado por Richard Dawkins, em seu livro “O Gene Egoísta”, de 1979. Nessa obra, ele compara a evolução cultural com a evolução genética, em que o meme é considerado o gene da cultura. Então, enquanto o gene tem a finalidade de se propagar usando o corpo para isso, o meme funcionaria como um gene cultural passando a informação de uma mente para outra. Da mesma forma que os genes são capazes de gerar cópias de si mesmo, as ideias se reproduzem de modo a influenciar o maior número possível de pessoas que as armazenam e as propagam para outras gerações. Dessa maneira, entende-se que, assim como os genes, os memes evoluem e são transmitidos produzindo cópias de si mesmo. Logo, pode-se afirmar que eles são replicadores, isto é, unidades transmissoras de ideias por meio da imitação. Para o autor, a transmissão cultural não é característica somente dos homens, mas é a espécie humana que mostra o que essa evolução cultural é capaz de fazer.

Mesmo considerando o gene a unidade mais comum de replicadores, Dawkins (1979) adverte sobre o surgimento de um novo replicador. O autor afirma que “ele está nos encarando de frente [...] mas já está conseguindo uma mudança evolutiva a uma velocidade que deixa o velho gene muito atrás. O novo caldo é o caldo da cultura humana.” (DAWKINS, 1979, p.122).

Dawkins procurava uma palavra que pudesse nomear a maneira como ideias e comportamentos humanos se propagam na sociedade sem levar em conta os métodos genéticos. À vista disso, mostra a necessidade de denominar esses novos replicantes culturais:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas eu quero um monossílabo que soe mais ou menos como “gene”. Espero que os meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se servir de consolo, pode, alternativamente, pensar-se que a palavra está relacionada

com “memória” ou com a palavra francesa *même*. Deve pronunciar-se de forma a rimar com “*creme*” (DAWKINS, 1979, p.121)

Segundo Nunes (2001, p.23), a magia da memória midiática, formada pelos signos e pelas imagens, consiste no fato destes signos serem autorreplicantes agindo conforme o gene no desenvolvimento embrionário biológico. De acordo com Dawkins, entre os exemplos de evolução cultural, além da linguagem, observa-se a moda no vestuário, costumes, tecnologias, que evoluem de forma semelhante à evolução genética. Para ele,

exemplos de memes são melodias, idéias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro. (DAWKINS, 1979, p.112)

Se os genes são responsáveis por replicar características dos seres vivos, os memes, por sua vez, são replicadores culturais que se mantêm por meio da imitação. Desse modo, assim como a replicação nos seres vivos acontece por meio dos genes, a replicação dos memes ocorre de mente em mente.

Por isso, o meme representa na cultura o mesmo papel que o gene desempenha na genética, já que ambos se caracterizam por serem replicadores. Dessa maneira, memes - representações mentais de ideias, comportamentos, etc. - estão no cérebro e têm poder de ser propagados de cérebros para outros cérebros. Posteriormente, Dawkins (1979) distingue o meme atuando na cultura, transformados em frases, palavras, imagens visuais, gestos, etc. (NUNES, 2001). Ao passo que, Moraes et al. (2011) fazem importantes considerações a respeito do gênero meme. Para os autores, aquilo que pode ser assimilado por meio de cópia é um meme; assim, “todo o conhecimento adquirido por réplica, tudo aquilo observado e imitado é considerado meme, como os hábitos, os valores, os padrões estéticos e qualquer produto cultural difundido.” (MORAES et al., 2011, p. 5-6)

Nesse interim, se uma pessoa ouve ou lê uma ideia boa, ela a transmite a outras pessoas. Se a ideia se reproduzir, pode-se afirmar que ela transmite a si própria, propagando-se de cérebro a cérebro, pois “quando você planta um meme fértil em minha mente, você

literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do meme, exatamente como um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira” (DAWKINS, 1979, p.123)

Em síntese, para o autor, meme é toda unidade de transmissão cultural que se fundamenta na imitação. Segundo ele, essa replicação acontece por meio da imitação, mas evolui através dos seguintes processos: i) mutação, ou variação que é a capacidade que o meme tem de sofrer pequenas mudanças ao passar de uma pessoa para outra, ocasionando, ao longo do tempo, mudanças maiores; ii) seleção natural, que se refere à habilidade de sobrevivência e de replicação, pois aqueles que chamam a atenção permanecem por mais tempo enquanto os outros são esquecidos. iii) hereditariedade, ou retenção, é o aspecto que faz com que, ao longo das mutações, um meme varie de uma ideia original, apresentando pouca originalidade. (DAWKINS, 1979).

O pesquisador destaca, ainda, que os memes precisam ter algumas características as quais são responsáveis por sua sobrevivência: a longevidade, que é a quantidade de vezes que o meme é propagado e demonstra sua capacidade de permanecer por muito tempo; a fecundidade, a qual se relaciona com a sua capacidade de criar cópias; e a fidelidade das cópias, que se refere à capacidade de criar cópias mais idênticas ao meme original. Por sua vez, ao compreender meme como um replicante no contexto do processo evolutivo, aquele com maior poder de replicação é o que apresenta maior fidelidade, fecundidade, longevidade, ou seja, o que produz cópias mais precisas e duradouras (BLACKMORE, 2002).

Além disso, Heylighen (1998 apud LIMA NETO, 2014) afirma que para que um meme consiga ter sucesso é necessário que ele passe por quatro estágios: i) a assimilação por um indivíduo, que será o hospedeiro do meme, isto é, a aceitação e compreensão por parte do hospedeiro; ii) o armazenamento na memória do indivíduo, ou seja, o tempo de armazenamento na memória do hospedeiro o qual revela a probabilidade dele se propagar ou não; iii) a expressão pelo indivíduo de alguma maneira, seja na linguagem, seja no comportamento, de forma que os outros percebam; em outras palavras, seria a materialização por meio de alguma forma e iv) a transmissão para os outros. O autor destaca que, em cada uma dessas fases, os memes passam por uma competição e seleção, e através desses processos, muitos deles são eliminados.

Ao propor um conceito para os memes da internet, conforme suas especificidades, Fontanella (2009, p. 9) enfatiza que eles são compreendidos como “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral”. O autor

acrescenta ainda que eles são “caracterizados pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual as pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme”

Nessa perspectiva, é pertinente destacar uma diferença entre os memes e os vídeos virais, pois entende-se que na propagação dos vídeos virais observa-se pouco envolvimento, uma vez que são apenas repassados sem haver uma modificação por parte do internauta. Enquanto que algumas versões de meme, as quais vão surgindo na rede são diferentes da ideia original, permitem que cada um crie uma nova versão, como é o caso de memes em que, a partir de um modelo, se estimula as pessoas a produzirem uma versão “original” no lugar de apenas repassarem um meme já existente. (FONTANELLA, 2009, p. 9-11). Exemplo disso são os sites⁷ e aplicativos⁸ para tablets e smartphones de gerador de memes online, em que, de forma gratuita, os usuários podem criar seus próprios memes a partir de imagens, personagens ou outros memes famosos. Como pode-se observar nos exemplos a seguir, os quais mostram a apropriação do meme “logo eu” em outro meme conhecido.



Figura 4 - Meme Nazaré Confusa

Figura 5 - Meme Futurama Fry

⁷ Como exemplo de site gerador de memes online pode-se citar: geradormemes.com; www.canva.com/pt_br/criar/memes e <http://www.clickgratis.com.br/mensagens/memes>.

⁸ Além dos sites geradores de memes, existem os aplicativos para tablets e smartphones como Pext; Meme generator free e Aviary photo editor utilizados para criar e compartilhar memes diretamente dos dispositivos portáteis.

Fonte: <http://geradormemes.com>. Acesso: 09 fev. 2017

Fonte: <https://onsizzle.com>. Acesso: 09 fev. 2017

Os dois exemplos anteriores representam memes que viraram um fenômeno na internet. Os textos foram criados a partir de memes famosos, replicados de forma acelerada na web. Dessa maneira, a partir de uma frase que precisa ser completada, eles são recriados seguindo uma lógica em que prevalece o humor. Nesse caso, os internautas recriaram os memes utilizando-se de ferramentas online gratuitas em um site gerador de memes, em que basta selecionar um meme popular e formular uma frase que a complete. Logo, nesses memes, destaca-se a criatividade das frases impressas conforme o efeito que se quer produzir e propagar nas redes sociais. Deve-se destacar que essa modificação feita pelos usuários em alguns memes não é o que o define como tal, embora observe-se essa possibilidade, eles são apenas repassados a outros sem mudanças realizadas por quem os repassa, pois nem todos os usuários fazem uso dos aplicativos citados anteriormente.

No ambiente virtual, percebe-se que os memes ao mesmo tempo em que contemplam brincadeiras, jogos, comportamentos sociais, muitas vezes são caracterizados por um modelo que se espalha entre as pessoas a partir de aspectos sociais, religiosos, culturais etc., em conformidade com o que é mostrado nos exemplos a seguir, em que os memes exploram situações cotidianas:

Figura 6 - Este é Alguém

Figura 7 - Este é Alguém



FONTE: <https://www.facebook.com/esteealguem/>. Acesso: 09 fev. 2017.

Esses memes são constituídos da combinação entre a linguagem verbal e a imagética, que juntas contribuem para o sentido daquilo que o enunciador deseja produzir ou partilhar com os leitores.

Segundo Moraes et al. (2011, p.7), normalmente associados a conteúdos de viés cômico, satíricos ou críticos, os memes são frequentemente encontrados nas redes sociais, programas de comunicação instantânea e sistemas colaborativos como blogs. Os autores acrescentam que

como se pode observar, os memes de internet podem aparecer em basicamente qualquer suporte oferecido pela web: textos, imagens, vídeos e links se configuram como memes facilmente identificáveis. A maneira como se propaga na web também é uma variável na análise dos memes. Normalmente associados a uma comunidade característica, podem ser difundidos a partir de emails, blogs e fóruns fechados e sites focados a um público alvo específico” (MORAES, MENDES,; LUCARELLI, 2011, p. 7)

Sob esse ponto de vista, Moraes et al. (2011) afirmam que memes são as informações difundidas pela internet de forma generalizada. Segundo os autores, a evolução da internet possibilitou o acesso dos usuários às ferramentas necessárias para propagar, replicar e armazenar os memes. Entretanto, a velocidade de transmissão e a conseqüente massa de informações veiculadas na rede dificultam a tarefa de distinção entre os memes de maior e menor valor. Os autores salientam também que os memes, na rede, partem de um ponto menos popular para um mais proeminente, traçando uma trajetória ascendente desde o momento em que se tornam virais na internet.

Por sua vez, Recuero (2011) ressalta que, no Facebook, ferramentas como *curtir* ou *compartilhar* colaboram para a disseminação de memes. Para a autora, nos últimos tempos, houve um aumento na criação e propagação de memes com pequenas variações nessa rede social da mesma forma que aumentou o número de pessoas que se utilizam desses textos para se posicionar. Destaca também que muitos o utilizam em busca de popularidade, reconhecimento, visibilidade. A partir dessa reflexão, ela apresenta alguns tipos de memes conforme a sua função no Facebook: *identificação*, *sociabilização* e *informação*.

A função de *identificação* refere-se à agregação de características positivas a uma determinada pessoa, favorecendo a sua identidade na rede, ou seja, contribui para a construção do perfil do usuário que a posta em sua rede, como observa-se na seqüência:

Figura 8 - Meme de Identificação



Fonte: <http://facebookfrasesimagens.blogspot.com.br>. Acesso 05 jan, 2018

Portanto, quem posta um meme de *identificação*, não o faz para protestar ou comentar algo. Na verdade, quer mostrar quem é e aquilo que pensa, ao passo que espera que seus amigos comentem ou curtam sua postagem, ao mesmo tempo em que ratificam traços da sua personalidade.

Já os memes com a função de *sociabilização*, têm a finalidade de promover a interação entre as pessoas através de piadas, fotos, vídeos. Recuero (2011) justifica que, embora essa seja uma função inerente aos memes em geral, nos de *socialização*, essa característica se apresenta de forma mais marcante ao tentar construir ou estreitar laços sociais, como em montagens ou postagens mais engraçadas as quais promovem a interação ou convidam aos comentários, conforme se apresenta a seguir:

Figura 9 - Meme de Sociabilização

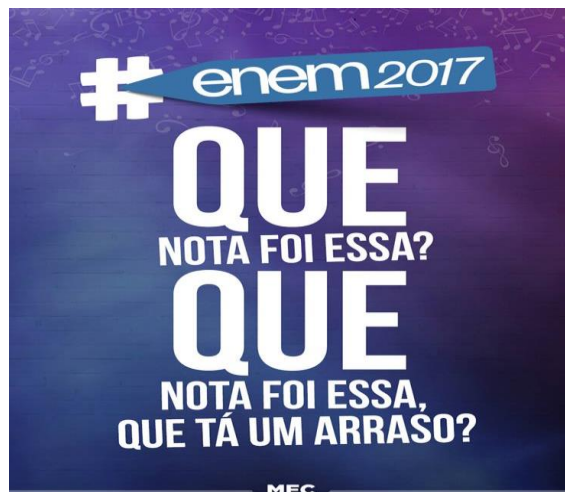


Fonte: <https://me.me/t/princesa-leia?since>. Acesso em: 05 jan, 2018

Esse é um exemplo de meme o qual convida as pessoas a interagirem com o usuário da página que o postou, como nota-se a partir da frase “marque os amigos” e da situação que é retratada por ele. Então, sua finalidade não é dizer quem o usuário é, mas estreitar os laços entre as pessoas, incentivá-las a interagir e fazer comentários.

Finalmente, consoante Recuero (2011), os memes de *informação*, apesar de se apresentarem em menor proporção, destacam-se por terem como principal objetivo espalhar uma informação de forma viral, sobrepondo-se ao propósito de promover a interação. Nesse sentido, o mais importante é que a ideia, dica ou produto sejam compartilhados e alcancem o maior número de pessoas possíveis, como se vê no exemplo seguinte:

Figura 10 - Meme de Informação



Fonte: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao>. Acesso: 05 jan 2018

Como se pode observar, o meme da figura 10 vale-se de um meme muito compartilhado atualmente para divulgar uma informação. Nesse caso, pode se inferir que o uso desse gênero foi realizado no intuito de promover uma maior aproximação com o público-alvo desse texto ao passo que transmite uma informação.

Recuero (2011) argumenta, ainda, que essas três funções podem coexistir em um mesmo meme, uma vez que não são excludentes, ou seja, os memes de alguma forma agregam em si mais de uma função, não existindo um meme que tenha apenas a função de *identificação*, de *sociabilização* ou de *informação*. Isso pode ser observado no meme da figura 8, que, embora prevaleça a função de identificar o usuário que o postou, agrega também características da função de sociabilização ao favorecer a interação entre as pessoas.

Recuero (2006) ressalta também que os memes divulgados nos blogs transmitem diferentes valores e têm diferentes intencionalidades. Nas redes sociais, observam-se postagens de diferentes memes, desde os sociais até os meramente informativos, que têm a função de aumentar a quantidade de informações na rede. Outro exemplo compartilhado é o meme que funciona como corrente, em que cada usuário interage com o meme colocando suas próprias respostas (RECUERO, 2006).

Um dos exemplos dessas correntes é o caso de um meme recentemente postado no facebook “*Quando se trata de mim, qual a primeira lembrança que vem a sua cabeça?*”, em que as pessoas são convidadas a responder ao questionamento, ao mesmo tempo em que o replicam em suas redes sociais. A figura a seguir mostra esse tipo de meme:

Figura 11 - Meme que funciona como corrente



Fonte: <http://geradormemes.com/meme/npaocr>. Acesso: 17 jan 2018

Deve-se ressaltar que, neste trabalho, no intuito de se conhecer como os alunos interagem e constroem os sentidos do texto, foi eleito o gênero meme verbo-imagético como objeto de estudo, a fim de que se possa analisar esse processo, com o objetivo de contribuir para uma possível compreensão do gênero citado, por meio da proposta de uma atividade didática.

Nesse sentido, a análise desse gênero torna-se relevante, por constituir a oportunidade de analisar o efeito das novas tecnologias na linguagem, bem como a função da linguagem nessas tecnologias, pois o gênero digital “amplia a participação do leitor na produção de

sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar a autonomia no processo de criação da tessitura textual, e ainda, a interagir com o hipertexto” (DIAS, 2012, p. 102). Isto é, amplia o processo de interação anteriormente homem e máquina para outras possibilidades, tais como: homem e texto ou homem e hipertexto, visto que, na opinião de Koch (2015a, p. 232), “o leitor de um texto constrói a sua coerência ao ser capaz de, através das intrincadas teias que nele se tecem durante a progressão textual, estabelecer mentalmente uma continuidade de sentidos”.

Em suma, partindo-se da premissa de que os gêneros contribuem para a interação entre os sujeitos, é indispensável que o docente de língua portuguesa organize as práticas de linguagem de forma que os alunos evoluam no domínio e compreensão dos gêneros socialmente circulantes (como o meme, por exemplo), utilizando-os nas atividades de sala de aula e dando destaque aos recursos de construção textual próprios desse gênero.

Para Santaella (2012, p. 8-9), o ato de ler deixou de limitar-se apenas à decifração das letras, incluindo progressivamente as relações entre palavras e imagens, entre o texto, a foto e a legenda etc. Diante de tudo isso, constata-se a necessidade de expandir o conceito de leitura, sobretudo porque não há como manter uma visão tradicional de leitura limitada à decifração de letras.

Enfim, o verbal e o imagético são modos distintos de representar a realidade. No processo de significação, um não pode substituir o outro de forma integral, mas os dois se complementam.

No próximo capítulo, serão abordadas questões relacionadas à organização textual como coerência, referenciação e suas estratégias, imprescindíveis em quaisquer atividades de compreensão leitora de textos multimodais.

3 REFERENCIAÇÃO

Este capítulo objetiva fazer um estudo do processo de referenciação, focalizando a forma como os referentes são introduzidos, retomados e homologados no texto. Assim, propõe-se a apresentar e analisar os processos referenciais e destacar as estratégias de referenciação mobilizadas pelos leitores no momento da interação e construção dos sentidos dos textos. Além disso, discorre-se, também, sobre a coerência e a multimodalidade, salientando as contribuições desses aspectos para o processamento textual. Assume-se aqui uma visão textual interativa e sociocognitiva realizada pelos sujeitos ao mobilizar esses elementos com a finalidade de levantar hipóteses, confirmá-las ou não e fazer inferências com o intuito de construir os sentidos dos textos.

3.1 Pressupostos Básicos

Para facilitar o entendimento teórico das questões relacionadas à referenciação, no tratamento da textualidade, é pertinente que se faça a distinção entre os termos *referência* e *referenciação*. Nessa distinção, é instigante o fato dos referentes estarem no mundo real ou no texto. Se os elementos estiverem no mundo real, trata-se de referência. Por outro lado, se fala de referenciação quando se tem a representação dos referentes ou objetos do discurso no texto ou na unidade do discurso.

Nesse sentido, a língua deixa de ser vista apenas como a capacidade mental de ser equivalente à realidade e a linguagem deixa de ser um simples processo de elaboração de informações, passando-se ao entendimento de que esta textualiza o mundo através da (re)construção do próprio real. “Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa.” (KOCH, 2015a, p. 81). Disso sucede a recomendação de substituição do termo *referência* pela noção de *referenciação*, segundo o que propõem Mondada e Dubois (2003, p. 20):

Em resumo, passando da referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito encarnado, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo, este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso.

Sob essa perspectiva, a *referenciação* constitui-se de uma atividade discursiva e passa a analisar as atividades linguísticas praticadas pelos sujeitos na própria interação. Em vista disso, Mondada (2001) explica:

No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram objetos de discurso, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (MONDADA, 2001, p.9)

De acordo com Rastier (apud MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20), o processo de referenciação não corresponde a “uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado”. Essas práticas, por sua vez, não podem ser atribuídas a um sujeito “cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Dessa maneira, esse processo leva em consideração um sujeito sociocognitivo, que constrói o mundo em uma relação interativa e dialógica, ou seja, relação que se realiza entre sujeitos ou entre sujeito e/ou objeto.

Em síntese, conforme Mondada e Dubois (2003), a referência, vista classicamente como a relação entre as formas linguísticas e os objetos do mundo real, passa a levar em conta o processamento mental observado nas atividades de interação. Assim, os referentes são construídos nas atividades discursivas e passam a ser, em virtude desse processamento, objetos de discurso. Nesse caso, em vez de se priorizar a relação entre as palavras e as coisas, passa-se a privilegiar as relações que ocorrem entre os sujeitos no processo de interação.

Koch e Elias (2015a, p. 123) denominam a referenciação como as várias maneiras de “introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial”. Essa retomada pode ser realizada de forma anafórica, através da utilização de um recurso coesivo que recupera algo que já foi citado, ou catafórica,

a qual faz referência a um termo subsequente. Desse modo, tanto a referenciação quanto a progressão referencial consistem na construção e reconstrução dos referentes dentro do próprio texto/discurso.

Nesse contexto, percebe-se que a referenciação não é responsável apenas por fazer retomadas de termos nos textos, mas é uma atividade discursiva que está ligada ao saber manifestado linguisticamente pelo próprio texto, assim como pelos conteúdos inferenciais através dos elementos lexicais, enciclopédicos e culturais, além das opiniões e saberes acionados na interação autor-texto-leitor. Em vista disso, possibilita, através das inferências, uma recategorização e atribuição de novos sentidos à realidade e aos objetos do mundo.

Então, a referenciação é uma atividade discursiva em que o sujeito opera sobre o material linguístico que está a sua disposição, através de um processo de interação, e faz escolhas significativas de acordo com a sua proposta de sentido (KOCH, 2015a).

De acordo com Cavalcante et al. (2014, p. 27), a referenciação evidencia o dinamismo do processo de construção dos referentes em um texto, através de três princípios basilares: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência.

Para os autores, antes da definição desses princípios, deve-se, também, destacar a importância de se definir os termos *referente* e *expressão referencial*, no intuito de aclarar a diferença existente entre eles. Desse modo, o referente ou objeto do discurso é o termo que designa a entidade ou situação (do mundo real ou imaginário) estabelecida no texto a que o falante se refere. A expressão referencial, por sua vez, é a estrutura linguística que representa o referente, formalmente, na estrutura textual.

A instabilidade do real está embasada na “constatação de que a função primordial da linguagem é prover uma forma de acesso a uma dada realidade” (CAVALCANTE et al. 2014, p. 29). Dessa forma, depreende-se que possibilitar o caminho para a realidade é uma das funções da referenciação. Por isso, para que se entenda os processos referenciais, deve-se levar em conta que os objetos do mundo, explícitos no texto, são construídos de acordo com as diversas situações de interação e conforme o contexto em que estão inseridos. Quanto ao princípio da negociação dos interlocutores, este diz respeito ao entendimento que os participantes de uma interação estabelecem ao negociar os sentidos construídos no texto. Com relação à natureza sociocognitiva da referência, ressalta-se que ela se efetiva através da mobilização de processos sociocognitivos, reiterando o que foi dito com relação ao estatuto do texto, em que se estabelece uma relação entre o processo cognitivo e o social, na interação, com vistas a construir o sentido do texto (CAVALCANTE et al. 2014). Nessa perspectiva,

o processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, **sociocognitivamente motivadas**, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2016, p. 113, grifos da autora)

Depois dessas breves considerações teóricas, destaca-se a necessidade de se compreender de que forma a referenciação se processa nos textos. Sabe-se que os processos referenciais contribuem para a construção da coerência e coesão textual. Diante disso, nas próximas seções serão apresentadas considerações acerca das estratégias e processos de referenciação por meio de uma abordagem pormenorizada de cada uma dessas categorias utilizadas pelo sujeito para a construção referencial nos textos, a partir da concepção de texto de base sociocognitiva assumida neste trabalho.

3.1.1 Estratégias de referenciação

Como visto, a referenciação relaciona-se com a forma pela qual os elementos são introduzidos ou retomados nos textos. Conforme afirma Machado (2013, p. 101), “o movimento de referenciação é um dos processos da coesão textual, e é fundamental para a progressão temática e para a construção do sentido do texto”.

Em conformidade com o que já se afirmou, através da referenciação há a reelaboração e a negociação dos interlocutores com o intuito de atender às demandas da interação textual. É pertinente, diante disso, analisar as estratégias que irão colaborar para que se possa compreender de que forma os referentes são introduzidos e referenciados nos textos. Nesse sentido, é pertinente destacar a importância das estratégias de referenciação na construção dos referentes que, segundo Koch e Elias (2015a, p. 125-126), são:

- **Introdução (construção):** um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa e é posta em foco, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual.
- **Retomada (manutenção):** um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.
- **Desfocalização:** quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua

disponível para utilização imediata sempre que necessário. (*grifos das autoras*).

Então, a utilização dessas estratégias pelo produtor do texto possibilita que os referentes sejam modificados, recategorizados, durante o processo de leitura e compreensão textual. A atividade de produção textual implica que se faça a referência contínua a algo, a alguém ou a fatos e que por meio de retomadas os referentes que já foram introduzidos sejam focalizados e ao mesmo tempo desfocalizados, de forma que permita a introdução de novos referentes no discurso. Assim, por meio dessas estratégias, os objetos-de-discurso são mantidos ou desfocalizados na “plurilinearidade” do texto (KOCH; ELIAS, 2015b, p.131), já que o texto não é construído como “continuidade progressiva linear”, não é uma soma de partes de elementos novos aos elementos já postos em outras etapas, mas é configurado através de uma integração de vários movimentos, com base no “já dito”, no que ainda “será dito” e naquilo que “é sugerido”, o que torna o texto um universo de relações sequenciadas, mas não lineares. (KOCH, 2015a, p.84-85)

Essas estratégias de referenciação são materializadas pelos processos referenciais, os quais fazem parte da tessitura textual, colaborando na construção da coerência e da coesão textual. Conforme Cavalcante et al. (2014), as três categorias maiores de processos referenciais são a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. A seguir, será apresentada uma descrição desses processos, ressaltando também a sua função na atividade textual/discursiva.

3.1.1.1 A introdução referencial

A introdução referencial pode ser definida como a apresentação do referente ou objeto de discurso pela primeira vez no texto. Segundo Cavalcante et al. (2014), é a “estreia” do referente ou objeto de discurso, que ocorre, de modo mais evidente, por intermédio de uma expressão referencial que não foi mencionada anteriormente. O exemplo a seguir, retirado de Cavalcante et al. (2014, p. 54-55), ilustra como acontece esse processo:

(01)

PAI,
Este retrato é mais
e mais que a pedra branca,
mais que a data sempre.

E mais que um nome,
que um eco

nunca mais.
 [...]

É a certeza má

de que este retrato é mais

e será mais

do que você.

Você, que o tempo

sobre o tempo,

impenetrado,

levará de mim.

(CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Coerência, Referencição e ensino. São Paulo:Cortez, 2014, p. 54)

No exemplo (01), conforme os autores, observa-se que já no primeiro verso do poema os referentes “este retrato” e “Pai” surgem no texto e não estão relacionados a nenhum outro elemento citado anteriormente a eles. Como são termos importantes na construção textual, torna-se possível observar que eles recebem um destaque e conseqüentemente serão elementos que aparecerão em outras ocasiões durante o texto.

Segundo os autores, os processos de introdução dos referentes textuais são de dois tipos: a ativação “ancorada” e “não-ancorada”. No processo de introdução ancorada, verifica-se a introdução de um objeto-de-discurso totalmente novo no texto. Por sua vez, na introdução não-ancorada, o novo elemento introduzido no texto é associado com alguns elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo. Logo, essas expressões referenciais poderão ancorar ou não esse mesmo referente ao longo da cadeia textual.

3.1.1.2 A anáfora

A anáfora ocorre por meio de um movimento retrospectivo ou prospectivo, ou seja, quando se faz referência a um termo citado anteriormente ou posteriormente no texto, respectivamente. As anáforas têm como principal característica a remissão ou retomada de referentes e podem ser diretas, indiretas ou encapsuladoras.

As anáforas diretas são também chamadas de correferenciais e têm a propriedade de retomar o mesmo referente que já foi introduzido anteriormente no texto. O exemplo a seguir, retirado de Cavalcante et al. (2014, p. 62-63), esclarece de que forma ocorre essa retomada anafórica direta. Nesse exemplo, um mesmo referente é retomado de diferentes formas por meio de expressões referenciais que mantêm a continuidade do texto:

(02)

O NASCIMENTO DA CRÔNICA

[...] Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido! Íamos em carros! Apeamo-nos à porta do cemitério e caminhamos um longo pedaço. O sol das onze horas batia de chapa em todos nós; mas sem tirarmos os chapéus, abríamos os de sol e seguíamos a suar até o lugar onde devia verificar-se o enterramento. Naquele lugar esbarramos com seis ou oito homens ocupados em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o morto, voltamos nos carros, e dar às nossas casas ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não faria àqueles pobres-diabos, durante todas as horas quentes do dia?

(MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Obras completas*. V.24. Rio de Janeiro: W.C. Jackson, 1955, p. 282-284. Citado por CAVALCANTE et. Al, 2014, p.62)

Segundo análise de Cavalcante et al. (2014), no exemplo (02), as expressões “o sol das onze” e “o sol” retomam algo que já foi citado anteriormente, nesse caso a expressão “Que sol”. Além disso, o objeto de discurso “seis ou oito homens” é retomado para que não seja esquecido durante a leitura do texto. Essa reativação é construída através de um movimento retrospectivo, que recategoriza o referente por meio de expressões como “aqueles pobres-diabos”, mas não deixa de se referir a mesma entidade anteriormente expressa no texto. Observa-se, com isso, que, nas anáforas diretas, o referente mantém-se ou evolui através do “acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo recategorizados, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor”. (CAVALCANTE et al., 2014, p. 62-63).

Diferente das anáforas correferenciais, as anáforas indiretas são responsáveis por introduzir um novo referente no texto. Dessa forma, não retomam o mesmo referente, porém, remetem a outros elementos expressos no cotexto ou a pistas contextuais e se associam a eles de forma a propiciar a inferência à construção dessa entidade, conforme se pode ver no texto a seguir, retirado de Cavalcante et al. (2014, p.69):

(03)

ATENTADO À MARATONA DE BOSTON DE 2013 foi um atentado ocorrido em 15 de abril de 2013, quando duas bombas foram detonadas na Maratona de Boston aproximadamente às 14h50min (hora local), na Rua

Boylston, perto da Praça Copley, na cidade de Boston, Estados Unidos, pouco antes da linha de chegada da prova que se desenrolava. As explosões mataram três pessoas e feriram mais de 170.

Em 19 de abril, os serviços de inteligência informaram que dois suspeitos foram identificados como Tamerlan Tsarnaev, de 26 anos, que foi morto durante um tiroteio com policiais, e Dzhokhar Tsarnaev, de 19 anos, capturado no dia 20. Os suspeitos, de origem muçulmana, são dois irmãos nascidos na Chechênia que viviam legalmente nos Estados Unidos desde 2003.

(Fonte em: http://pt.Wikipedia.org/wiki/Atentado_%C3%A0_Maratona_de_Boston_de_2013. Acesso em: 22 de jan. 2014. Citado por CAVALCANTE et al., p.69)

Por meio da análise do texto do exemplo (03), consoante os autores, observa-se que as expressões anafóricas “As explosões” e “os serviços de inteligência”, embora apareçam pela primeira vez, tornam-se conhecidas do leitor em virtude da associação a outros referentes, no caso “atentado” e “bomba”, previamente anunciados. Desse modo, a anáfora indireta institui no discurso um elemento que, mesmo não tendo sido apresentado de forma direta, pode ser compreendido pelos interlocutores que compartilhem do mesmo conhecimento, embasados em informações previamente instauradas no texto. É pertinente destacar que “a fronteira que delimita a separação entre uma anáfora correferencial e uma anáfora indireta é simplesmente o fato de esta última não retomar o mesmo referente, recategorizado ou não”. (CAVALCANTE et al., 2014, p.74).

Por fim, as anáforas encapsuladoras, conforme defendem Cavalcante et al. (2014), aparentam-se à anáfora indireta porque aparecem no cotexto como uma expressão nova, mas sua principal característica é “resumir porções contextuais, isto é, conteúdos de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados” (CAVALCANTE, et al., 2014, p. 78), ou seja, além de resumir o conteúdo de uma porção textual, a anáfora encapsuladora inclui outros conhecimentos que o interlocutor possui a respeito do que está sendo referido, como observa-se no exemplo abaixo:

(04)

Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus entornos sócio-históricos. Certamente, esse distanciamento vem se apresentando não por considerarem tão visão falseadora, mas pela constatação de que há limitações teóricas para explicar certos fatos de linguagem, de que não contam apenas os fatores internos o sistema, de que não se devem estudar os fenômenos linguísticos isolada ou autonomamente, ainda que a contragosto estruturalista.

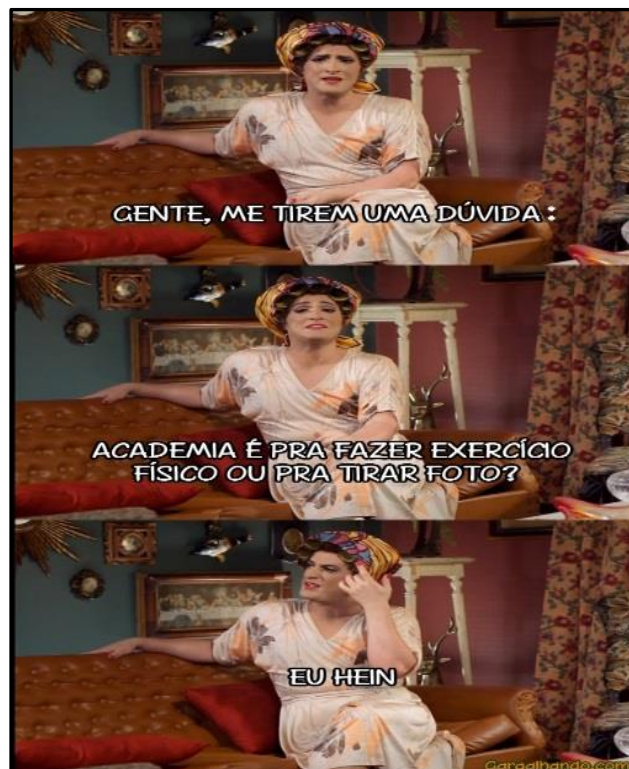
(LAURINDO, Hildenize Andrade. Excerto de projeto de tese de doutorado. Citado por CAVALCANTE, 2015, p. 79)

Nesse caso, a expressão anafórica “esse distanciamento” é responsável por encapsular, ou seja, resumir o que foi dito anteriormente: “Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens...”.

Para Conte (2003), a anáfora encapsuladora, embora sendo criada a partir de uma informação velha, introduz um novo referente que se torna argumento de predicções subsequentes. Para a autora, trata-se de “recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto” (CONTE, 2003, p.177). Por outro lado, Francis (2003, p.191) denomina as anáforas encapsuladoras como rótulos, e segundo ela, elas podem se adiantar ou vir depois da porção que resume. São, consoante a autora, os *rótulos retrospectivos* e *rótulos prospectivos*.

O meme apresentado a seguir demonstra o encapsulamento anafórico de uma informação que o sucede:

Figura 12 - Encapsulamento Anafórico



Fonte: <http://www.gargalhando.com>. Acesso em: 02 fev. 2017

De acordo com o meme apresentado, o sintagma nominal “uma dúvida” encapsula uma informação que o sucede, a qual, nesse caso, trata-se da pergunta feita pela personagem.

Assim, conforme Cavalcante (2016, p. 127), ratifica-se que a anáfora encapsuladora é uma “estratégia anafórica na qual uma expressão referencial resume um conteúdo textual, e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido.” Portanto, para a construção de sentido do meme em questão, os aspectos linguísticos são importantes, mas o contexto de comunicação (nesse caso, o virtual), além dos conhecimentos de mundo do interlocutor tornam-se essenciais a fim de que a coerência textual seja construída.

3.1.1.3 A dêixis

Os dêiticos são definidos por criar um vínculo entre o cotexto e a situação comunicativa na qual os interlocutores se encontram. Do mesmo modo que as anáforas e as introduções referenciais, os dêiticos podem retomar ou introduzir objetos de discurso, mas a propriedade que os define é, segundo Cavalcante (2016, p. 127), “a de só podermos identificar a entidade a que ele[s] se refere[m] se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador se encontra”, uma vez que eles remetem para o contexto em que o texto é produzido. Em seguida, no exemplo retirado de Cavalcante (2016, p. 128), apresenta-se uma letra de música em que alguns elementos dêiticos são identificados:

(05)

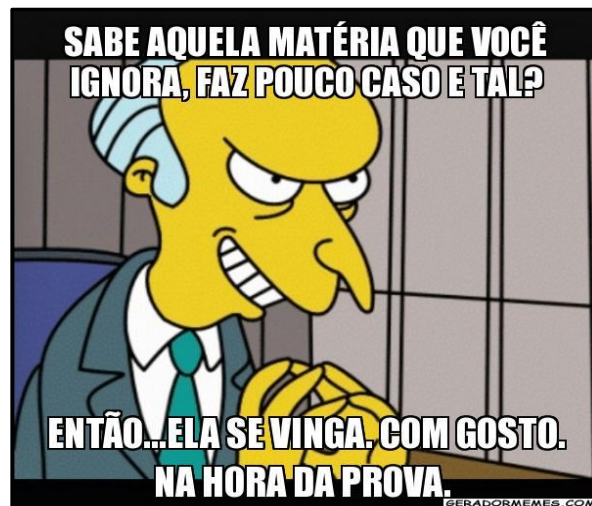
Quando eu estou aqui
 Eu vivo esse momento lindo
 Olhando pra você
 E as mesmas emoções sentindo
 São tantas já vividas
 São momentos que eu não esqueci
 Detalhes de uma vida
 Historias que eu contei aqui...

(Fonte: Erasmo Carlos/Roberto Carlos. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/roberto-carlos/48587/>. Acesso em: 12 dez. 2011)

No texto do exemplo (05), conforme a autora, verifica-se que as expressões destacadas só podem ser compreendidas se o interlocutor souber quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala. Nesse caso, faz-se necessário que o leitor conheça o contexto em que o discurso é realizado.

Cavalcante (2016) apresenta seis tipos de dêixis, a saber: i) *a pessoal*, utilizada para remeter às pessoas do discurso; ii) *a social*, a qual está relacionada ao maior ou menor grau de formalidade, utilizado pelos interlocutores, nas interações sociais; iii) *a espacial*, que remete ao lugar em que ocorre a enunciação; iv) *a temporal*, que localiza os fatos no tempo do enunciador, ou seja, tomam como ponto de referência o “agora” da enunciação; v) *a textual*, que são responsáveis por organizar o tempo e o espaço dentro do próprio texto; vii) *a de memória*, que está baseada na referência a algum conhecimento partilhado entre os interlocutores, como será mostrado no texto a seguir:

Figura 13 - Dêixis de Memória



Fonte: <http://geradormemes.com/meme/ye2wc0>.
Acesso em: 09 fev. 2017

A partir da realização do referente “aquela matéria” no enunciado “Sabe aquela matéria que você ignora...”, o enunciador convida o interlocutor a buscar na memória discursiva um conhecimento compartilhado por ambos, no intuito de que o processamento textual seja devidamente efetivado e a coerência textual seja concretizada.

Desse modo, reafirma-se que a referenciação auxilia nas interações sociais e linguísticas através da escolha das expressões referenciais que são eleitas para organizar as atividades discursivas e a construção dos sentidos dos textos.

Nessa perspectiva, a próxima seção deste capítulo destina-se a discutir a relação entre referenciação e coerência, enfatizando a relevância dos processos referenciais para a construção de sentidos do texto.

3.2 Referenciação e Coerência

De acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 27), textualidade ou textura é “o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras.” Assim, a sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global, segundo os autores. Então, considerando-se o conceito de coerência, pode-se afirmar que é ela que dá origem à textualidade, e, conseqüentemente, ao texto.

Desse modo, vale ressaltar a importância dos fatores responsáveis pela coerência que, consoante Koch e Travaglia (2011), para que ela se estabeleça, depende de: 1) *elementos linguísticos*, que são as marcas linguísticas e o seu encadeamento na superfície textual; 2) *o conhecimento de mundo*, que reúne o conhecimento enciclopédico e as experiências de vida arquivadas na memória; 3) *fatores pragmáticos e interacionais*, que são contexto situacional, os interlocutores, suas crenças e intenções comunicativas e a função comunicativa do texto; 4) *conhecimento compartilhado* que refere-se à necessidade de que o produtor e o receptor de um texto compartilhem os conhecimentos linguísticos e de mundo; 5) *inferências*, ligadas ao conhecimento de mundo e feitas pelo leitor ao interagir com o texto; 6) *informatividade*, que relaciona-se à previsibilidade/imprevisibilidade da informação que o texto traz; 7) *situacionalidade*, que diz respeito aos fatores que fazem com que o texto seja significativo para uma determinada situação comunicativa; 8) a *intencionalidade* e a *aceitabilidade*, que demonstram a intenção do emissor na produção e a recepção feita por parte do emissor; 9) a *focalização*, a qual relaciona-se com o conhecimento de mundo e com o conhecimento partilhado e diz respeito ao ponto em que os interlocutores focam sua atenção; 10) *intertextualidade*, a qual compreende os fatores que fazem com que um texto dependa de um ou mais textos anteriormente existentes; 11) *relevância e consistência*, que tem a ver com a relação dos enunciados em torno de um tema.

A partir dos estudos de Charolles (1978 apud KOCH e TRAVAGLIA 2011), a Linguística Textual passou a conceber a coerência como um princípio de interpretabilidade. Para o autor, ela depende do interlocutor que age sobre o texto e busca interpretá-lo, por meio de seus conhecimentos linguísticos, de mundo, etc. Dessa maneira, a partir do momento que os interlocutores conseguem construir um sentido para o que leem, esse texto torna-se coerente.

Do ponto de vista do autor, no que concerne aos textos verbais, existem quatro metarregras de coerência: repetição, progressão, não contradição e relação. Segundo ele, as

metarregras estabelecem algumas condições que devem ser atendidas pelo texto a fim de que sua mensagem seja compreendida pelo leitor numa determinada situação comunicativa.

Em conformidade com a metarregra de repetição, para que um texto seja coerente, é preciso que haja elementos de recorrência restrita no desenvolvimento linear do texto, ou seja, retomadas de elementos anunciados anteriormente. Já a metarregra da progressão diz que um texto só é coerente se no seu desenvolvimento existe uma contribuição semântica constantemente renovada. Em outras palavras, necessita que novas informações sejam acrescentadas, pois

são estas idas e vindas que permitem construir textualmente a coerência. As retomadas são feitas, em grande parte, por meio de mecanismos de coesão referencial e, na progressão, exercem papel importante os mecanismos de coesão sequencial (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 52)

Em relação à metarregra de não contradição, segundo os autores, não deve haver nenhum elemento semântico que entre em contradição com o que está posto ou que possa ser inferido. Enquanto que, na metarregra de relação, a coerência do texto se revela se houver uma relação entre os fatos.

Nesse contexto, pode-se reafirmar que o processo de referenciação é fundamental para a construção de sentido de um texto, e, por conseguinte, sua coerência, já que “a referência é uma construção relacionada ao dinamismo inerente à configuração textual e à busca pela coerência” (CAVALCANTE et al. 2014, p. 25).

Marcuschi (2006) ao abordar a construção de sentido do texto, destaca a referenciação e a coerência como os dois processos principais. De acordo com o autor, embora esses processos sejam interdependentes, não existe um grau de relevância entre eles, pois são dois princípios muito diferentes. Dessa maneira, pode-se afirmar que essa interdependência se manifesta no fato de que enquanto a referência oferece as pistas que irão produzir os sentidos, a coerência faz uso dessas pistas a fim de elaborar determinados sentidos.

Ressalta-se, portanto, que há uma estreita relação entre coesão e coerência, considerando que os dois processos dependem do conhecimento de mundo e da capacidade do leitor em entender as ligações que existem entre os componentes linguísticos. Entretanto, a coerência não está somente no texto ou no leitor, ela está na relação entre eles, suscitada pela leitura. Em Koch e Elias (2015a), encontra-se o seguinte esclarecimento:

A coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência. (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 184)

Para interpretar de forma adequada as relações coesivas sugeridas pelo texto, faz-se necessário calcular, a partir dos elementos explícitos na superfície textual, o sentido possível dessas relações. Nesses momentos, os limites entre coesão e coerência desaparecem. Para Marcuschi (2006), a coerência exige um contínuo reajuste realizado pelo leitor através das pistas textuais e dos conhecimentos prévios, uma vez que

dinâmica por natureza, a coerência é em boa medida uma construção cuja responsabilidade cabe também ao receptor, sendo assim um fenômeno que se dá negociadamente. Não se acha inscrita no texto, mas submete-se a um conjunto de indicadores primariamente textuais. Sua característica básica é não depender de relações textuais imediatas, mas de atividades cognitivas mediadoras. Guiada, pois, primeiramente pelo controle textual, não se prende à sua imanência e resulta de processamentos complexos relativos a aspectos internos e externos ao texto. Entre os aspectos internos mais relevantes está a referenciação. (MARCUSCHI, 2006, p. 20)

Portanto, nessa negociação entre leitor e texto, o autor destaca dois processos responsáveis pela construção e progressão textual e para a análise da relação existente entre referenciação e coerência: *a progressão referencial* e *a progressão tópica*. Consoante Marcuschi (2006, p. 21) a progressão referencial se refere “à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial”. Nesse sentido, está ligada diretamente aos processos de referenciação e à continuidade textual. Por outro lado, segundo o autor, a progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto, isto é, se refere ao encadeamento das ideias e conseqüentemente à coerência textual.

Levando-se em consideração que o gênero meme verbo-imagético, investigado neste estudo, é de natureza multimodal, no próximo tópico, será abordado o processo de referenciação, considerando a articulação entre a linguagem verbal e imagética dos textos multimodais.

3.3 Referenciação e Multimodalidade

De acordo com Koch (2015b), um dos desafios da Linguística Textual é a forma como ela irá se posicionar ante as novas perspectivas e, particularmente, com relação às novas formas de representação de conhecimento da atualidade. Do ponto de vista de Custódio Filho (2011), essa nova dimensão discursiva precisa reavaliar o conceito de texto, isto é, necessita avançar no que se refere ao reconhecimento dos elementos que compõem a materialidade textual, adotando, como entendimento de texto, as relações entre a linguagem verbal e as outras formas de enunciação, em destaque a semiose imagética dos textos multimodais.

Como descrito por Cavalcante et al. (2014), a partir de uma abordagem mais ampla do estatuto do texto e da coerência, abre-se um leque de possibilidades que abarca outras configurações além do texto verbal, destacando-se os textos multimodais, em que imagem e texto verbal se conjugam com a finalidade de manifestar/sugerir os sentidos pretendidos. Embora entendendo que todo texto possa ser constituído de recursos multimodais, aqui, texto multimodal refere-se particularmente aos textos que se utilizam de outras linguagens além da verbal, principalmente, a imagética.

Cavalcante (et al., 2014, p. 42) ressaltam que, na construção dos sentidos em textos multimodais, observa-se a participação das imagens, dos sons e outras “fontes de percepção” e não somente a linguagem verbal e, no que compete à referenciação, “as representações sobre um objeto de discurso podem ser construídas a partir de recursos diversos”. Em outras palavras, nesses textos, a coerência manifesta-se a partir da associação entre as semioses não verbais, como imagem, som, dentre outras, e o modo verbal, pois na produção e interpretação de textos multimodais deve-se mobilizar diferentes recursos expressivos, conforme mostra o exemplo a seguir:

Figura 14 - Armas em casa



Fonte: <http://bardosmoke.blogspot.com/2008/05/armas-em-casa.html>. Acesso: 15 maio 2010.
Citado por Cavalcante et al. 2014, p. 42.

Nessa situação, segundo os autores, constata-se a relevância da imagem na construção do sentido, uma vez que, por meio da fisionomia da mulher, percebe-se o clima de briga e, através da imagem dos instrumentos associadas à linguagem verbal, pode-se identificar os critérios de punição adotados pela mulher. Em consequência disso, no que diz respeito à referenciação, Cavalcante et al. (2014) reiteram que os recursos visuais e linguísticos do texto se complementam ao construir os seus sentidos, visto que os recursos imagéticos podem desempenhar funções semelhantes aquelas exercidas pelos recursos linguísticos.

Portanto, a referenciação, como processo importante para a coerência textual, deve utilizar os diversos recursos linguísticos na construção dos objetos de discurso. Em conformidade com Mondada (2005), na construção da referência, os recursos multissemióticos envolvidos nos textos ou em algumas situações

obrigam a Linguística a não se limitar a dar conta de atividades dos interlocutores que seriam exclusivamente verbais e, assim, relegar os outros processos ao domínio da cognição. Elas obrigam, ao contrário, a levar em consideração as situações – numerosas – em que a palavra está imbricada na ação não-verbal, na materialidade do contexto e na manipulação de objetos. Isto nos parece fundamental para uma reflexão sobre a produção da referência – que se faz por meio de práticas sociais multimodais e não somente linguísticas. (MONDADA, 2005, p. 15-16).

Santos et al. (2015) reiteram que para compreender esses textos é necessário observar outras linguagens e observar diferentes aspectos, como a relação imagem/texto verbal e a intertextualidade, de forma que ultrapasse a superfície linguística na compreensão dos textos, ou seja, uma análise textual e discursiva.

Em Sousa e Lopes (2007, p. 229- 231), encontra-se o esclarecimento de que na construção dos gêneros a contribuição dos processos referenciais é imprescindível para que se efetive a continuidade e a sequencialidade do texto, pois eles são recursos de textualidade importantes nos gêneros textuais de modo geral. Em relação aos gêneros multimodais, observa-se a relevância da participação dos interlocutores, no processo de interação e construção dos objetos de discurso, porque é no contexto comunicativo, embasado no conhecimento compartilhado, que as informações são estabelecidas/recuperadas, já que a construção e evolução dos referentes se dá nos contextos enunciativos, como asseveram Mondada e Dubois (1995 apud SOUSA; LOPES, 2007, p. 230):

A instabilidade das categorias está ligada às suas ocorrências a partir do momento em que elas estão situadas nas práticas: práticas relevantes dos processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas, próprias do sujeito, ou interacionais onde os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo.

Desse modo, as autoras validam a concepção de que a referenciação é fundamentada em uma ação de negociação comunicativa entre os sujeitos à medida que o discurso se desenvolve.

No que concerne à elaboração dos objetos de discurso na associação entre verbal e não verbal, Custódio Filho (2011, p. 14), ao afirmar que “a ação de referir não pode ser encarada apenas no espectro da relação entre expressão referencial e elementos linguísticos cotextuais; ela pode se efetivar, em muitas situações, por meio de práticas multimodais”, reitera que os recursos imagéticos podem operar da mesma forma que as expressões referenciais operam no processo de referenciação, uma vez que não é apenas por meio do material linguístico do texto que a referenciação se efetiva, mas outros elementos como gestos, expressões faciais, imagens, presentes na superfície textual, também devem ser levados em consideração nos processos de referenciação. Dessa forma, no estabelecimento da comunicação, deve-se considerar tanto as manifestações verbais quanto as manifestações não verbais.

Nesse sentido, corrobora-se a importância de se conhecer outras semioses no processo de referenciação, assim como de que modo os referentes se constituem no texto. Custódio Filho (2011, p. 150) reconhece a construção dos referentes a partir de duas dimensões: em uma dimensão, a parte não verbal, que seriam os conhecimentos prévios ativados na construção e compreensão do texto, enquanto que na

outra dimensão, mais específica, de alcance do não verbal se encontra no que poderíamos considerar como elementos para verbais da interação, e aqui, sim, começamos a entrar na seara das relações entre referenciação e multimodalidade. Essa dimensão responderia pelo conjunto de gestos, expressões faciais e outros recursos disponíveis na comunicação face a face que podem interferir no processo de negociação dos objetos de discurso dados a conhecer. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p.150)

Com a inclusão de todos os recursos contextuais na construção dos referentes no processo de interação, inclui-se, no processo de referenciação, também os textos multimodais. Mondada (2005, p. 12) referindo-se à abordagem interacionista da referência, enfatiza que

“são as práticas referenciais manifestadas na interação social que são objetos de análise – práticas lingüísticas, mas também práticas gestuais, movimentos no espaço, orientação do olhar”. Essa afirmação corrobora com o posicionamento da autora em defesa de uma análise referencial que leve em consideração os múltiplos fatores envolvidos.

Custódio Filho (2011) ratifica essa perspectiva ao fundamentar a construção da referência levando em conta todos os modos semióticos envolvidos no texto. Dessa maneira, parte da concepção de que os objetos de discurso são construídos através de um trabalho sociocognitivo dos sujeitos, realizados através do acionamento de diversas estratégias que, de igual modo, podem ser usadas na compreensão dos textos multimodais.

Em suma, a referenciação é uma atividade discursiva em que, na interação, os sujeitos agem, de forma significativa, sobre o material lingüístico a sua disposição a fim de construir os sentidos do texto. Desse modo, encerra-se este capítulo sobre a referenciação e os principais mecanismos norteadores dessa atividade discursiva. Mecanismos utilizados para a construção de sentidos dos textos quer orais, escritos ou multimodais e que podem colaborar para manter a coerência textual.

O próximo capítulo se dedica à descrição da metodologia adotada para desenvolver este trabalho.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia utilizada para atingir os objetivos deste trabalho, iniciando-se com uma caracterização da pesquisa, seguida da descrição dos sujeitos e campo de pesquisa, dos procedimentos adotados, finalizando com a descrição da atividade diagnóstica e a análise dos dados, com vistas à consecução dos objetivos propostos.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa se justifica como descritiva uma vez que tem o objetivo de analisar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos do gênero meme verbo-imagético no 9º ano do Ensino Fundamental, pois, conforme Gil (2010, p. 49), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, utilizando-se da coleta e análise de dados.

Quanto à natureza, a pesquisa foi aplicada com abordagem quali-quantitativa. Quantitativa porque apresentou as informações coletadas em números, que foram analisadas posteriormente de forma qualitativa. Segundo Minayo (2010), os métodos quantitativos procuram mostrar dados, indicadores e tendências observáveis. Também suas investigações demonstram a regularidade dos fenômenos estudados. O método de pesquisa qualitativo, por sua vez, busca proporcionar novos conceitos, categorias, construção e/ou revisão de novos enfoques, a fim de uma melhor compreensão acerca do fenômeno estudado.

Salienta-se que na pesquisa qualitativa, em conformidade com Goldenberg (2004, p. 14), “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma

organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” Dessa forma, nesta pesquisa busca-se entender como acontecem os processos de construção de sentidos nos textos multimodais.

Com relação aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa de campo, visto que, além de analisar documentos, possibilitou também a investigação no próprio local em que os fenômenos foram observados, dado que a pesquisa partiu de uma investigação feita com base nos resultados da prova padronizada realizada em sala de aula. Na concepção de Gil (2010, p. 53), “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”, além de possibilitar o foco em diferentes comunidades nas mais diversas atividades humanas.

4.2 Descrição dos Sujeitos e Campo de Pesquisa

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública municipal de ensino fundamental, localizada na periferia da zona sul do município de Teresina. Na escola funcionam 14 turmas do 1º ao 9º ano do Ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Os sujeitos desta pesquisa foram os educandos do 9º ano, do turno matutino, cuja turma é formada por 32 alunos, com média de 14 anos de idade.

A escola não possui uma estrutura física adequada, pois funciona em um prédio alugado e adaptado para esse fim. Além disso, não possui biblioteca, refeitório, sala de informática, nem climatização, o que dificulta a concentração em sala de aula. Alguns dos educandos estão em situação de vulnerabilidade social, excluídos dos direitos sociais e sujeitos a um ambiente exposto à violência e ao consumo de drogas.

4.3 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2010, p.44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A partir dessa pesquisa bibliográfica, foi realizada uma discussão e reflexão sobre os aspectos envolvidos na construção de sentidos nos textos multimodais por meio de diversas fontes. Para Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

As análises dos dados desta pesquisa foram realizadas mediante os resultados da prova padronizada de língua portuguesa realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) (ver anexo I). O exame é realizado bimestralmente e é composto de 24 itens com cinco alternativas cada, sendo que em cada uma dessas provas são avaliadas 8 habilidades de leitura. A prova tem como objetivo aferir a real situação do sistema municipal de ensino, a partir da avaliação de desempenho dos estudantes, e também contribuir para o planejamento dos professores através dos resultados obtidos, já que o professor faz uma análise dos resultados por escola, turma e aluno e a partir desses resultados planeja ações, tendo como foco as habilidades de menor desempenho com o intuito de melhorar o nível de proficiência dos alunos.

Nesta pesquisa, com vistas à concretização do objetivo deste trabalho, foi analisada a prova padronizada referente ao primeiro bimestre do ano de 2016 do município de Teresina, fundamentada nos descritores da Prova Brasil. A seguir, apresentam-se as habilidades (H) que foram exigidas no referido bimestre, e sua devida relação com os descritores (D) da Prova Brasil (ver anexo II).

Quadro 1 - Habilidades – 1ª prova padronizada – 2016 - 9º ano

H1 – Localizar informações explícitas em fábulas modernas, anúncios publicitários, regulamentos, poemas e letras de música. (D1)
H2 – Identificar tema em anúncios publicitários relacionando elementos verbais e não verbais. (D4)
H4 – Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e de expressões em anúncios publicitários, fábulas modernas, poemas e letras de música. (D18)
H6 – Identificar os elementos da narrativa em fábulas modernas, poemas e letras de música. (D10)
H8 – Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em anúncios publicitários, fábulas modernas, poemas e letras de música. (D15)
H9 – Reconhecer relações de causa e consequência em fábulas modernas e letras de música. (D11)
H11 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em anúncio publicitário. (D5)
H14 – Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em fábulas modernas, anúncios publicitários, poemas e letras de música. (D18)

Fonte: SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

Dentre os itens cobrados na prova, 09 estão relacionados à leitura de textos multimodais em que são avaliadas as seguintes habilidades: interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais; identificar tema relacionando elementos verbais e não verbais; reconhecer relação entre pronomes e seus referentes; e reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e de expressões.

A partir do levantamento do resultado da prova, foi realizado um estudo dos itens relacionados aos textos multimodais e uma análise quantitativa e qualitativa dos dados levantados, seguidas de uma proposta de intervenção a fim de sanar as dificuldades em relação à competência leitora dos aprendizes no que se refere à construção de sentidos dos textos multimodais e, em especial, o gênero meme verbo-imagético. Reitera-se que embora esse gênero não conste na citada prova, observa-se a presença de outros textos multimodais. Com isso, os discentes podem se valer das estratégias de leitura do meme para compreender outros textos multimodais

Para esse propósito, os procedimentos dessa pesquisa amparam-se nas categorias de análise a seguir, embasadas nas habilidades que apresentaram baixo índice de desempenho na prova analisada:

Quadro 2 - Categorias de Análise

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
01	Identificação do tema do texto
02	Interpretação das relações existentes entre elementos verbais e não verbais
03	Reconhecimento da relação entre expressões referenciais/imagens e construção de referentes.
04	Reconhecimento do sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões referenciais e imagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

É pertinente reforçar que embora o meme verbo-imagético seja um gênero emergente e mesmo não constando no livro didático do 9º ano e na Matriz Referencial do município de Teresina, as estratégias utilizadas para a leitura desse gênero podem servir a outros gêneros

multimodais. Como, por exemplo, anúncio publicitário, HQ, tirinha, manual de instrução e charge os quais integram a Matriz Referencial de Língua portuguesa do 9º ano (ver anexo IV) da rede pública municipal.

Então, por meio dos procedimentos de pesquisa aqui apresentados, foi elaborada uma proposta de intervenção com o propósito de atingir os objetivos deste trabalho e contribuir para a melhoria do desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito a compreensão leitora dos textos multimodais. Para isso, nessa atividade, utilizou-se o gênero meme verbo-imagético, em razão de sua proximidade com a realidade e interesse dos alunos, além de sua emergência como gênero multimodal. Dessa forma, propõe-se que a leitura e compreensão desse gênero pode contribuir para alcançar os objetivos inicialmente propostos nessa pesquisa.

4.4 Apresentação da Atividade Diagnóstica

A presente pesquisa utilizou como atividade diagnóstica a Prova Padronizada (doravante PP) realizada bimestralmente em todas as escolas da rede municipal de Teresina-PI. Essa atividade é coordenada pela Divisão de Avaliação da Secretaria, que também é responsável pela coleta, análise, divulgação dos resultados e replanejamento das habilidades com baixo desempenho, nas reuniões de formação continuada dos educadores. Uma equipe de especialistas de Língua Portuguesa é responsável pela elaboração da prova, que é aplicada pelo próprio professor da turma, com o intuito de detectar as dificuldades dos discentes e reorientar as práticas pedagógicas cotidianas dos professores da Rede.

Para a análise dos dados da pesquisa, foi escolhida a prova do 9º ano, realizada no segundo bimestre do ano de 2016. A referida prova consta de 24 itens objetivos, com quatro alternativas em cada um, cujo conteúdo está relacionado à leitura de gêneros diversos, dos quais foram selecionados quatro textos multimodais, considerando o nosso objetivo nesta pesquisa. Portanto, a atividade diagnóstica apresentada na sequência é composta por quatro textos do gênero anúncio publicitário e nove itens a eles relacionados. Inicia-se a exposição pelo texto seguinte:

Figura 15 - texto 1



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso: 01/03/2016
 Fonte: SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

O texto 1 refere-se aos itens 6, 7 e 8 da PP, que serão analisados na sequência:

6- Aliando elementos verbais e não verbais, o autor trabalha com a ideia de que, para o mundo ser sustentável, o consumidor precisa

- a) consumir produtos de modo responsável e ecológico.*
- b) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.*
- c) aderir à onda sustentável, consumindo de forma excessiva.*
- d) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis.*

É evidente que esse primeiro texto se constitui de elementos verbais e imagéticos com a finalidade de levar o leitor a uma reflexão e mudança de postura frente ao consumismo, adotando a concepção de um desenvolvimento sustentável. A ideia de sustentabilidade pode ser percebida pela imagem de uma mão “sustentando” o globo e pelo enunciado *sem sua ajuda o mundo é insustentável*, na parte superior do texto. Além disso, a imagem da sacola retornável aliada ao apelo inicial de adquiri-la pode induzir o leitor a adotar a campanha de assumir um comportamento ecológico e responsável, como também é um convite a colaborar com essa ajuda ao planeta.

Nesse sentido, é possível afirmar que o item 6 foi elaborado a partir de um texto em que, além dos recursos verbais e imagéticos, o tamanho e formato das fontes, aliados ao conhecimento de mundo do leitor, são importantes para que o aluno construa o sentido, e que, a partir dessas pistas, faça inferências, uma vez que não está explícito que as sacolas

retornáveis seriam uma forma viável de substituir as sacolas plásticas que poluem o planeta. Assim, a coerência textual será construída, pois, para Koch e Travaglia (2011), um dos fatores responsáveis pela coerência textual é *o conhecimento de mundo* e as *inferências* que são ligadas a esse conhecimento de mundo e são operadas pelo leitor a partir de sua interação com o texto. Portanto, o propósito desse item é fazer com que o aluno entenda que não somente os recursos verbais e imagéticos do texto como também as inferências e o conhecimento de mundo contribuem para a construção dos sentidos do texto.

Enfim, para chegar à conclusão de que *para o mundo ser sustentável* as pessoas precisam *consumir produtos de modo responsável e ecológico*, o aluno precisa perceber que existe uma estreita relação entre imagem e texto verbal nos vários formatos e tamanhos em que se apresentam e que a interação entre essas semioses contribui para construção dos sentidos do texto.

O próximo item solicita que o aluno identifique o tema do texto:

7- O tema do anúncio publicitário acima é

- a) *preservação do meio ambiente.*
- b) *insustentabilidade ambiental.*
- c) *consumismo desenfreado.*
- d) *reciclagem de sacolas.*

A identificação do tema do anúncio exige que o leitor considere todas as informações que o texto traz. Observar as imagens e os detalhes na composição do texto, as palavras e o modo como elas aparecem e se organizam é imprescindível. Portanto, deve-se considerar a organização multimodal do texto com os elementos que aparecem em destaque, além de notar as nuances em que as imagens se apresentam a fim de chegar ao tema, pois, conforme Kress & Van Leeuwen ([1996] 2006), vários modos semióticos estão envolvidos tanto na produção quanto na leitura dos textos multimodais, cujo sentido se efetiva por meio de mais de um modo semiótico. Dessa forma, nesse item, o discente deve perceber que para a identificação do tema de um texto multimodal deve-se levar em consideração todos os recursos envolvidos nesse tipo de texto assim como também a interação entre eles.

O último item relacionado ao texto 1 requer que o aluno reconheça o sentido que as palavras e expressões estabelecem no texto:

8- A expressão “inSUSTENTÁVEL”, de acordo com o contexto, possui uma interpretação diferenciada. Levando isso em consideração, o anúncio quis destacar com as letras grandes que o mundo será mais sustentável

- a) com o uso das sacolas retornáveis.
- b) sem o uso das sacolas retornáveis.
- c) com o uso de sacolas não retornáveis.
- d) com a compra de sacolas não retornáveis.

Nota-se que o enunciado do item dá indicações de alguns recursos que devem ser considerados durante a leitura do texto. Esse item requer que além da leitura de mundo, o estudante tenha uma vivência com a leitura de diversos gêneros, o domínio do significado de um certo número de palavras e a capacidade de fazer inferências a partir do texto lido, observando as várias semioses que o compõem. Para realizar essa inferência, se faz necessário a junção de vários fatores, como o sentido que essas palavras adquirem de acordo com a organização textual, o contexto em que elas se inserem e as pistas linguísticas, como por exemplo, o processo de derivação das palavras e a sua organização gráfica, como se pode ver nessa questão. Com isso, o leitor poderá perceber que o sentido das palavras não é encontrado apenas no dicionário, mas pode ser deduzido a partir do contexto e das pistas que o texto apresenta, pois, conforme Koch (2015b), é na interação entre leitor e texto que grande parte do contexto é construído.

O segundo texto da atividade diagnóstica foi utilizado como base para os itens 9 e 10:

Figura 16 - texto 2



Disponível em: <http://www.free.art.br/trabalhos/anuncios>. Acesso: 01/03/2016
 Fonte: SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

No item 9, foi pedido aos alunos que identificassem qual o tema do texto:

9- *O tema do anúncio acima é*

- a) *a saúde do médico.*
- b) *tratamento de saúde.*
- c) *problemas de saúde.*
- d) *homenagem ao médico.*

Esse item propõe que o discente, além de observar a composição verbal e imagética do texto 2, observe detalhadamente a formatação do texto verbal e a forma como os enunciados verbais estão dispostos no texto. O formato, as cores e tamanhos em que as fontes se apresentam são indispensáveis para que o aprendiz chegue a uma resposta correta em relação ao item, já que as informações verbais que irão levá-lo a identificar o tema aparecem em letras menores. Desse modo, é necessário que ele pondere as informações e ideias principais e secundárias, realize inferências, relacione o verbal e o não verbal para identificar qual o assunto principal do texto, posto que, conforme afirmam Santos et al. (2015), para compreender os textos multissemióticos é necessário considerar outras linguagens, como também estar atento a outros aspectos como a relação texto verbal/imagem e a intertextualidade, de forma que ultrapasse a superfície linguística na compreensão dos textos, ou seja, uma análise textual e discursiva.

O item 10 destaca a habilidade de se reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes:

10- *Em “é dele que precisamos” o pronome destacado refere-se a(o)*

- a) *médico.*
- b) *hospital.*
- c) *remédio.*
- d) *Santa Isabel.*

A questão anterior aborda a palavra que está sendo substituída e que contribui para facilitar a continuidade do texto e para construir seu sentido, a partir da identificação das relações entre as partes e as informações contidas no texto como um todo. Para que o reconhecimento da relação existente entre as expressões referenciais e as imagens se efetive, é necessário que o leitor entenda de que forma se opera o desenvolvimento do texto e como se

estabelecem as relações entre suas partes por meio dos pronomes, como é o caso do item 10, ou pelo uso de um sinônimo. Conforme Koch & Elias (2015a), essa retomada de referentes é a responsável por manter em foco os objetos do discurso e por manter a progressão referencial do texto. Nesse item, verifica-se a retomada do referente *médico* por meio do uso do pronome pessoal *ele*. O uso do pronome possibilita a retomada do referente e evita que sejam feitas repetições desnecessárias e que pouco acrescentariam ao texto. Salienta-se que, no item, o pronome *ele* só pode ser recuperado a partir da identificação do referente *médico* que aparece depois do citado pronome e também a partir de conhecimento de mundo que o leitor possui, já que, segundo Mondada e Dubois (2003), a referenciação considera o processamento mental observado nas atividades de interação. Desse modo, os referentes são construídos nas atividades discursivas e passam a ser, em virtude desse processamento, objetos de discurso. Assim, em vez de se priorizar a relação entre as palavras e as coisas, passa-se a privilegiar as relações que ocorrem entre os sujeitos no processo de interação.

O texto a seguir, refere-se aos itens 15 e 16, que serão apresentados e analisados na sequência:

Figura 17 - texto 3



Disponível em: <http://www.ccsp.com.br>. Acesso: 01/03/2016
 Fonte: SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

O item 15 trabalha a habilidade de interpretar as relações entre os elementos verbais e não verbais:

15- O texto acima é sobre um adoçante que tem a seguinte ideia: “Mude sua embalagem”. O emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais

- a) *associa o vocábulo “açúcar” à imagem do corpo fora de forma.*
- b) *elogia a forma física do possível cliente do produto anunciado.*
- c) *incentiva as pessoas a praticarem atividades esportivas diariamente.*
- d) *ênfatisa a tendência da sociedade buscar hábitos alimentares saudáveis.*

O comando do item 15 deixa claro tratar-se de um anúncio de um adoçante, construído a partir do destaque da imagem de uma embalagem de açúcar, que remete a uma parte do corpo humano. Conforme o propósito do item, a associação entre a semiose verbal *açúcar* e a imagem do corpo fora de forma deve levar as pessoas a refletirem sobre as consequências do uso exagerado do açúcar e a necessidade de mudar seus hábitos. Então, deve-se associar a semiose verbal com a imagem a fim de chegar à conclusão sobre a importância de mudança de *embalagem*, ou seja, mudança de hábitos. O item tem o objetivo de fazer o discente perceber que os textos multimodais se utilizam de todos os recursos presentes na sua constituição para que sua compreensão seja efetivada. Custódio Filho (2011) observa a necessidade de se avançar quanto ao reconhecimento dos elementos que compõem a materialidade textual, adotando, como entendimento de texto, as relações entre a linguagem verbal e o conteúdo imagético, no caso dos textos multimodais.

No item 16, por sua vez, conforme se pode notar, o aluno tem que reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e expressões no texto:

16- A expressão “Mude de embalagem” foi empregado com o sentido de

- a) *use belas roupas.*
- b) *fique em forma.*
- c) *mude de saco.*
- d) *use açúcar.*

A questão levantada pelo item mostra que a escolha de determinadas palavras revela o propósito comunicativo do texto. No caso, a opção pela expressão *Mude de embalagem* foi realizada com vistas a produzir determinado efeito discursivo. Para que o aluno chegue a uma resposta correta, terá que associar a expressão à imagem e à forma como esta se apresenta, identificar o sentido do emprego da palavra *embalagem* e perceber que as palavras as quais compõem o texto são um recurso que contribuem para o sentido textual. Como salientado por Cavalcante et al. (2014), uma abordagem mais ampla do estatuto do texto e da coerência admite outras configurações além de puramente o texto verbal. Assim, os textos multimodais

possibilitam a relação entre os recursos verbais e imagéticos com a finalidade de manifestar/sugerir os sentidos pretendidos.

Como última parte da atividade diagnóstica, apresenta-se o texto a seguir, usado como referência para construção dos itens 17 e 18:

Figura 18 - texto 4



Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso: 01/03/2016
 Fonte: SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

Como pode-se constatar, a identificação do tema é o objeto do item 17 da PP:

17- O tema do anúncio é

- a) *doação de sangue.*
- b) *faça uma corrente.*
- c) *incentivo à amizade.*
- d) *mudança de hábitos.*

O texto 4, utilizado como base para a questão 17, recorre aos recursos verbais e não verbais como estratégia de convencimento. Nesse sentido, destaca-se o uso da palavra *corrente* que remete à imagem de um grupo de pessoas de mãos dadas, formando uma corrente coesa. Embora o verbo *doe* apareça em destaque, a utilização dos recursos imagéticos como a corrente humana e a imagem apelativa da pessoa que aparece em primeiro plano com a mão estendida também contribuem para construir o sentido do texto. A mão estendida reforça o convite às pessoas a fazerem parte dessa corrente de doação, o que pode levar o educando a concluir qual o tema tratado no texto. Portanto, o item tem o propósito de destacar a importância da integração de todos os recursos do texto a fim de se identificar qual o seu tema central. Segundo Cavalcante et al. (2014), os recursos visuais podem exercer funções

semelhantes aos recursos linguísticos do texto e, quando eles aparecem de forma simultânea, complementam-se para construir os sentidos do texto.

Outro item que utiliza como base o texto 4 é o item 18, que trabalha a habilidade de o educando interpretar as devidas relações entre os elementos verbais e não verbais:

18- O anúncio acima [texto 4] utiliza recursos verbais e não verbais como estratégia de convencimento, dentre os quais se destaca

- a) o emprego de “Um grande ato”, despertando a consciência das pessoas para o sentimento de solidariedade.*
- b) a relação entre a palavra “corrente”, a imagem das pessoas de mãos dadas e a mão estendida ao leitor.*
- c) a apresentação da imagem de pessoas saudáveis, estratégia adequada ao público-alvo da campanha.*
- d) a ligação estabelecida entre as palavras “hábito” e “hemocentro”, explorando a ideia de frequência.*

Esse item, em seu próprio enunciado, enfatiza a importância de analisar as várias semioses utilizadas na construção do texto. Nota-se que as alternativas destacam também essa necessidade de aliar os recursos verbais e imagéticos do texto no intuito de identificá-los como estratégia de construção dos textos multimodais. Logo, a observação atenta e minuciosa do texto, do modo como as mensagens e imagens se associam, e de outros recursos linguísticos devem ser percebidas pelo leitor como estratégias de argumentação.

Nessa perspectiva, saber identificar e conjugar todos os recursos disponíveis nos textos é essencial, principalmente se for levado em consideração que, na vivência cotidiana do discente, os textos mesclam cada vez mais diferentes linguagens as quais cooperam para o seu sentido integral. Destaca-se que muito além de identificar essas diferentes linguagens que compõem os textos, o aluno deve ter a capacidade de depreender como essas linguagens estão organizadas e como se integram, além de identificar as retomadas de referentes, de forma a relacionar essas informações aos conhecimentos prévios, com o objetivo de construir o sentido dos textos.

Mediante o exposto, na próxima seção, serão apresentadas as análises dos dados coletados a partir da aplicação da atividade diagnóstica em sala de aula.

4.5 Análise dos Dados da Atividade Diagnóstica

De acordo com o que se afirmou na introdução deste trabalho, foi selecionada como atividade diagnóstica desta pesquisa a Prova Padronizada (PP) elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Dos 24 itens objetivos presentes na prova, analisou-se 9, utilizando como critério a relação desses itens com os textos multimodais. Assim, essa análise considera as seguintes habilidades: i) identificar tema, relacionando elementos verbais e não verbais ii) interpretar as relações entre os elementos verbais e não verbais; iii) reconhecer relação entre pronomes e seus referentes; e iv) reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões.

Essas habilidades fazem parte do Plano Referencial do município e são trabalhadas nas escolas da rede municipal de Teresina. Esse Plano é elaborado por uma equipe de coordenadores de Língua Portuguesa e embasado nos descritores da Prova Brasil. Quinzenalmente, os professores de Língua Portuguesa se reúnem no Centro de Formação Odilon Nunes – CEFOR, a fim de discutirem os resultados obtidos pelas provas e aperfeiçoar o trabalho com as habilidades, as quais serão desenvolvidas em sala de aula, por meio da elaboração de atividades e estratégias.

Todas as habilidades escolhidas para a atividade diagnóstica estão relacionadas à leitura dos textos multimodais presentes na prova, conforme descrito a seguir.

A primeira habilidade utilizada na atividade diagnóstica é a de *identificar o tema relacionando elementos verbais e não verbais* e corresponde ao descritor D6 (ver anexo III), da Prova Brasil. Essa habilidade requer que o aluno reconheça o assunto principal do texto, ou seja, identifique do que ele trata. Para isso, faz-se necessário que ele associe as várias informações do texto de modo a construir o seu sentido (BRASIL, 2011).

A habilidade de *interpretar as relações entre os elementos verbais e não verbais* faz parte do descritor *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso* (D5 – ver anexo III), da Prova Brasil. Essa habilidade avalia se o aluno é competente para interpretar textos que conjugam a linguagem verbal e não verbal e se reconhece a utilização dos elementos não verbais como apoio na construção do sentido. Para que isso ocorra, o discente deve ainda ser capaz de não apenas decodificar os símbolos gráficos, mas perceber que existe uma interação entre a imagem e o texto verbal e que essa interação contribui para a construção de novos sentidos do texto. (BRASIL, 2011).

A terceira habilidade considerada é a de *reconhecer relação entre pronomes e seus referentes*. Essa habilidade faz parte do descritor: *Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.* (D15 - ver anexo III) da Prova

Brasil e avalia se o aprendiz consegue reconhecer as relações coesivas do texto, em especial a estabelecida entre os pronomes e seus referentes. Pressupõe, ainda, a habilidade de fazer a relação entre uma informação dada e outra introduzida por meio de um pronome. Enfim, o aprendiz deve entender que “a compreensão de informações e ideias apresentadas pelo autor ultrapassa a simples decodificação e depende da devida percepção dessas relações para o efetivo entendimento da leitura.” (BRASIL, 2011, p.77)

Por fim, a última habilidade apreciada é a de *reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões* e corresponde ao descritor D18 da Prova Brasil (ver anexo III). O uso dessa habilidade permite ao estudante constatar que “as escolhas linguísticas respondem à intenção do interlocutor de produzir certos efeitos de sentido” (BRASIL, 2011, p.97). Com isso, ele pode constatar que as palavras e expressões utilizadas no texto são recursos mobilizados de forma intencional pelo autor com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentidos. Por isso, é importante que o leitor reconheça esses efeitos, já que as palavras não são colocadas de forma aleatória, mas revelam uma estratégia do autor, pois a escolha lexical pode modificar os sentidos do texto.

A seguir, apresentam-se quatro tabelas com cada uma das habilidades exigidas na prova, os itens que correspondem a essas habilidades, o gabarito desses itens, as respostas dadas pelos alunos e, em destaque, na cor vermelha, aparecem os percentuais de acertos. A partir dos dados apresentados nas tabelas, é possível observar a porcentagem de acertos em cada item, conforme a habilidade avaliada, assim como o percentual das respostas dadas pelos alunos que não correspondem ao gabarito da questão proposta. Portanto, com a obtenção e análise desses dados, pode-se inferir de que forma os educandos interagem e compreendem os textos multimodais.

Tabela 1 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 1

HABILIDADE	ITENS	GABARITO	RESPOSTAS %			
			A	B	C	D
Identificar tema relacionando elementos verbais e não verbais.	7	A	55,55	13,88	5,59	25,00
	9	D	28,80	5,55	11,00	61,11
	17	A	83,33	13,88	2,79	0

--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os itens 7, 9 e 17 utilizados na atividade diagnóstica apresentam como foco a habilidade de o aluno *identificar o tema relacionando elementos verbais e não verbais*. Esses itens possibilitam a identificação do eixo central do texto por meio dos recursos utilizados e da forma em que eles estão organizados textualmente. Nesse caso, a integração das linguagens verbal e imagética são indispensáveis para que o aluno perceba de que se trata o texto, uma vez que o tema não está explícito, mas pode ser identificado ao se acionar as relações entre os recursos multimodais presentes.

Nesse sentido, esses itens propõem que o discente considere as ideias contidas no texto ao mesmo tempo que detecte qual a mensagem principal apresentada, de forma que haja a apreensão do seu sentido global. Isso requer que o educando consiga interpretar textos os quais conjuguem mais de uma linguagem e saiba inferir sobre as informações expressas por essas linguagens, extrapolando o dito no texto, no intuito de apreender o seu sentido e identificar qual o seu tema central. Como argumentam Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), para a construção social do significado, o foco não deve ser apenas a linguagem verbal, já que as diversas semioses são responsáveis por construir os sentidos do texto. Para isso, deve-se articular as linguagens verbal e não verbal e perceber que os elementos não verbais que constituem o texto não são meras ilustrações, mas desempenham uma função essencial no processo de construção dos sentidos.

Após o tratamento dos dados obtidos na análise dos itens relacionados a primeira habilidade (Identificação do tema), observou-se que, dos três itens analisados, apenas um apresentou um índice de desempenho abaixo da média (60%) estipulada pela rede municipal de ensino. Isso demonstra que, apesar de um item dessa categoria apresentar um índice inferior, de uma forma geral, os alunos conseguem reconhecer o tema na leitura dos textos multimodais. Por outro lado, chama a atenção o fato de que, nos dois itens que apresentaram um bom resultado, há uma estreita relação entre a resposta correta e os elementos verbais presentes no texto. Conseqüentemente, não houve muita dificuldade para o aluno chegar a uma resposta correta, pois o próprio texto traz pistas verbais que remetem à temática discutida, como pode-se observar no item (9) em que a alternativa correta é “homenagem ao médico” e sua correlação no texto é “18 de outubro. Dia do médico”. Da mesma forma, no item (17), cuja alternativa correta é “doação de sangue”, a qual tem uma pista bastante explícita no enunciado “Doe sangue” que aparece em destaque no texto.

Acrescenta-se que no item (7), o qual obteve o menor desempenho de acertos (55,55%) nessa categoria, não se nota uma relação entre a alternativa correta “consumir produtos de modo responsável e ecológico” e algum elemento verbal presente na superfície do texto, ao passo que a alternativa com segundo maior percentual de escolhas (letra D) possui uma referência verbal, o vocábulo “sustentáveis”, no texto.

Com isso, pode-se concluir que, ao analisar os textos multimodais, o discente ainda não considera a interação existente entre as várias semioses que compõem esse tipo de texto e mantém o foco nos elementos verbais presentes na superfície textual. Fato esse que pode ser confirmado a partir do alto índice atribuído às alternativas “insustentabilidade ambiental” e “reciclagem de sacolas” no item (7), cujas respostas têm correspondência com os enunciados verbais “insustentável” e “sacola retornável” presentes no texto. Nesse item, poucos alunos conseguiram aliar a imagem com os elementos verbais para construir o sentido, o que leva a concluir sobre a importância de se compreender como as semioses dos textos multimodais se articulam para construir o sentido dos textos, pois, conforme Dionísio (2011), os recursos que constituem os textos têm uma função retórica na sua compreensão e para construir o sentido desses textos há a necessidade de se articular todas as semioses que os constituem. Enfim, para que o aprendiz identifique a temática do texto é importante relacionar todas as informações contidas nele de forma que o seu sentido global seja construído.

Em síntese, percebe-se que a maior parte dos estudantes conseguiu identificar o tema dos textos. No entanto, a partir das respostas atribuídas aos itens, percebe-se que essa leitura não levou em conta todos os elementos que constituem os textos multimodais, o que pode revelar um distanciamento da habilidade na forma como a questão foi elaborada, já que o foco principal foram os recursos verbais. Portanto, deve-se reiterar sobre a necessidade de se reforçar o trabalho com os textos multimodais, destacando as várias semioses presentes e o estabelecimento das relações entre elas, a fim de que o aluno identifique a temática abordada e construa seu sentido de forma global.

A seguir, apresentam-se os resultados da segunda habilidade conforme os itens exigidos na atividade.

Tabela 2 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 2

HABILIDADE	ITENS	GA BA RI TO	RESPOSTAS %			
			A	B	C	D

Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais	6	A	52,77	2,80	16,66	27,77
	15	A	41,66	19,44	16,68	22,22
	18	B	38,88	33,33	13,88	13,91

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os itens 6, 15 e 18 da Prova Padronizada (PP) enfocam a habilidade de o aluno *interpretar as relações existentes entre os elementos verbais e não verbais* nos textos multimodais. Nos itens propostos para essa habilidade, foi pedido que os educandos reconhecessem, a partir de um anúncio, a relação entre a imagem e o texto verbal para chegar a uma resposta correta. Assim, eles poderão constatar que há a necessidade do apoio das imagens, na leitura dos textos, e que a relação entre elas e os recursos verbais contribui para a sua compreensão.

Os resultados observados na segunda habilidade demonstram um índice abaixo da média (60%) considerada pela Rede em todos os itens. Dessa forma, essa habilidade foi a que apresentou o pior desempenho dentre as quatro consideradas no diagnóstico.

No item 6, apesar de o próprio enunciado destacar a necessidade de o aluno considerar os elementos verbais e não verbais do texto, não se observou um bom desempenho. Com esse resultado, infere-se que o propósito do item, de requerer que o estudante demonstre a compreensão do anúncio a partir da conexão entre o enunciado verbal “garanta sua sacola retornável; sem sua ajuda o mundo é insustentável” e a imagem da “ mão segurando o planeta; a sacola retornável” não foi alcançado, uma vez que somente 52,77% dos alunos escolheram a resposta correta (letra A). Por outro lado, uma parcela considerável ainda prioriza o enfoque nos elementos verbais, fato esse que pode ser comprovado através do índice de escolha pela alternativa “D” (27,77%), que apresenta o termo “sustentáveis” no enunciado da alternativa.

Quanto ao item 15, o qual solicita que os discentes identifiquem a estratégia adotada pelo autor ao usar os recursos verbais e não verbais no texto, observou-se um desempenho de

apenas 41,11%, o que indica que eles não conseguiram relacionar a imagem do pacote de açúcar à imagem de um corpo fora de forma e aliar esses conhecimentos ao vocábulo “açúcar” para a partir dessas pistas chegarem ao gabarito do item, ou seja, perceber que a integração da imagem e das palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.

No último item (18) relacionado a essa habilidade, apenas 33,33% marcaram a alternativa correta. Esse índice mostra que menos da metade dos participantes da atividade diagnóstica demonstrou a capacidade de associar o texto escrito e a imagem no seu processamento. Nesse sentido, o resultado apresentado denota que, apesar de o comando do item enfatizar a necessidade de o aluno observar os recursos verbais e não verbais como estratégia de convencimento do leitor, os estudantes não perceberam o sentido provocado pela relação desses recursos no texto da questão. Isso é comprovado pelo alto índice atribuído à alternativa “A” (o emprego de “Um grande ato”, despertando a consciência das pessoas para o sentimento de solidariedade.). Diante disso, pode-se deduzir que os aprendizes se valeram apenas do texto verbal para marcar sua resposta, sem atentar para as imagens. Esse fato fica ainda mais evidente quando observa-se que 13,91% dos aprendizes optaram pela letra “D” (a ligação estabelecida entre as palavras “hábito” e “hemocentro”, explorando a ideia de frequência) em que prevalece o texto escrito. Desse modo, conclui-se que a maioria dos estudantes não interpreta as relações entre os recursos verbais e não verbais, porque a alternativa “A”, que obteve o maior índice de respostas dadas pelos discentes, não considera o uso dos recursos não verbais, fato esse que poderia ser uma pista que eles utilizariam para excluir a alternativa A como uma possível resposta para o item.

Portanto, pelos resultados observados nessa habilidade, pode-se concluir que os alunos não conseguem interpretar as relações que existem entre os elementos verbais e não verbais. Desse modo, deve-se ressaltar que a capacidade de articular essas diferentes linguagens é uma habilidade que contribui para a construção do sentido global do texto, uma vez que se observa que muitos textos, nas mais variadas situações sociais com as quais as pessoas se deparam, se utilizam de uma gama de recursos multimodais, o que demanda a leitura de elementos verbais e não verbais para seu entendimento. Por isso, é importante enfatizar a relevância das diversas semioses que concorrem para a construção dos sentidos do texto, pois, conforme Dionísio (2007), deve-se ser capaz de construir os sentidos do texto a partir dessas múltiplas fontes de linguagens, as quais dizem respeito à multimodalidade constitutiva dos textos.

O quadro seguinte mostra o resultado do item 10 que se refere à habilidade 3:

Tabela 3 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 3

HABILIDADE	ITENS	GA BA RI TO	RESPOSTAS %			
			A	B	C	D
Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes.	10	A	72,22	5,55	0	22,23

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Analisando a tabela 3, nota-se que, ao responder à questão sobre a habilidade de *reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes*, contemplada no item 10, os alunos obtiveram o melhor desempenho da atividade diagnóstica, pois, dos 36 sujeitos da pesquisa, 72,22% acertaram. Esse resultado demonstra que os estudantes conseguem realizar uma interpretação adequada das relações existentes entre as partes do texto, principalmente no que se refere às ligações e substituições estabelecidas pelo uso dos pronomes. No item 10, eles conseguiram perceber que o pronome pessoal “ele” contraído com a preposição “de” retoma o vocábulo “médico” que aparece na parte inferior do anúncio. Apesar de outros vocábulos das alternativas “B - hospital” e “C - remédio” aparecerem de forma explícita no anúncio, os discentes que não conseguiram acertar esse item, levando-se em consideração as outras alternativas marcadas, somam apenas 27,78%, o que evidencia um bom desempenho em relação a essa habilidade.

Enfim, o item proposto para essa habilidade solicita que o estudante entenda que o texto não se constitui de palavras ou frases soltas, mas é preciso que ele entenda que existe uma relação entre suas partes e que, para compreender seu sentido, é essencial entender como essas interligações constroem os sentidos do texto na atividade de referenciação. Nesse item, a partir da identificação da palavra que está sendo substituída, o discente pode perceber as relações estabelecidas entre as partes do texto, no sentido de promover sua progressão e compreensão, uma vez que a referenciação é vista como as várias maneiras de “introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial”. (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 123). É isso que faz com que o texto tenha continuidade e seja possível a (re)construção de seus sentidos. Então, para chegar a uma resposta correta, os discentes necessitam conhecer os pronomes pessoais e suas devidas contrações, além de entender como acontece o processo de referenciação, a fim de perceber que o termo é retomado por esse pronome.

Em continuidade à análise da atividade, apresentam-se os resultados da última habilidade no quadro a seguir:

Tabela 4 - Resultado da análise quantitativa da habilidade 4

HABILIDADE	ITENS	GA BA RI TO	RESPOSTAS %			
			A	B	C	D
Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e de expressões.	08	A	75,00	0	0	25,00
	16	B	13,88	38,88	33,33	13,91

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A habilidade de *reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou de expressões* foi trabalhada a partir de dois itens (8, 16) que têm a finalidade de demonstrar que as palavras e expressões dos textos nem sempre apresentam um sentido literal, mas, de acordo com o uso, podem adquirir novos sentidos.

Dos itens que trabalharam essa habilidade, o item 8 apresentou o melhor desempenho (75%), mostrando que os alunos compreenderam o destaque dado no texto ao termo “inSUSTENTÁVEL”, como também a ênfase no tamanho das letras, o que revela a intenção do autor ao construir esse texto multimodal, pois, em conformidade com o que ressalta Dionísio (2011), na construção desses textos, os recursos utilizados vão além dos aspectos meramente visuais, mas incluem a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador. Apenas 25% dos participantes não entendeu que os recursos utilizados pelo autor revelam sua intenção e produzem determinados efeitos de sentido, como no caso do tamanho da fonte no termo “inSUSTENTÁVEL”. Os participantes que acertaram o item, optando pela letra “A - com o uso das sacolas retornáveis”, foram capazes de identificar a estratégia do recurso (tamanho da letra) utilizado pelo autor e os novos sentidos construídos a partir dela.

Além disso, essa habilidade possibilita que os discentes percebam o sentido conotativo de palavras e expressões, como, por exemplo, a expressão “Mude de embalagem” (item 16) e, por meio do seu conhecimento de mundo ou através de inferências a partir das pistas textuais, chegue ao sentido dessa palavra ou expressão em determinado texto ou

contexto, ou seja, compreenda aquilo que não está explícito ou marcado na superfície textual. Pela análise dos resultados observados nesse item, supõe-se que grande parte dos alunos (38,88%) não conseguiu compreender o sentido conotativo da expressão “Mude de embalagem”, nem fez uma associação entre a expressão e a imagem que aparece no anúncio, pois a maioria deles optou pela alternativa A “mude de saco”, o que comprova que eles fizeram uma interpretação descontextualizada e literal do termo, sem atentar para o sentido expresso no anúncio.

Então, para que se identifique o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões referenciais e imagens, o aprendiz deve se valer da inferência contextual para entender o sentido com que uma palavra ou expressão são utilizados no texto. Ademais, deve articular os elementos verbais e não verbais e perceber que os recursos não verbais presentes nos textos não são apenas para ilustrar, porque outros recursos além da linguagem verbal contribuem para o sentido do texto como um todo, o que faz com que todos os recursos envolvidos na produção sejam responsáveis por construir sua mensagem.

Pelos resultados observados nessa análise, pode-se inferir que, apesar do trabalho em sala de aula com as habilidades acima referidas a partir de alguns gêneros multimodais, a forma de abordar esses gêneros muitas vezes é feita sem levar em consideração as múltiplas semioses presentes nesses textos, já que se percebeu o enfoque que é dado aos recursos verbais, o que justifica os resultados obtidos e as dificuldades dos alunos em compreender esses textos.

A partir disso, deduz-se que um trabalho mais específico com os gêneros multimodais e com as estratégias peculiares a esse gênero poderá contribuir a fim de que essas lacunas de aprendizagem sejam sanadas. É importante ressaltar que esse trabalho deve ser realizado durante todo o ano e não apenas em alguns bimestres pré-determinados, além de se incluir no rol de gêneros multimodais outros que estejam mais próximos da realidade dos alunos e com os quais eles convivem cotidianamente, como é o caso do gênero meme.

Mediante o exposto, após a análise de todas as habilidades e itens que compõem a atividade diagnóstica, e considerando o nível de erros e acertos observados, chegou-se à definição de quatro categorias necessárias para o cumprimento do objetivo deste trabalho de propor uma atividade didática para investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos de gêneros verbo-imagéticos no 9º ano do Ensino Fundamental. : i) identificação do tema do texto; ii) interpretação das relações existentes entre elementos verbais e não verbais; iii) reconhecimento da relação entre expressões referenciais/imagens e construção de

referentes; iv) reconhecimento do sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões referenciais e imagens.

O próximo capítulo é destinado à apresentação dessa proposta didática.

5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE UM GÊNERO MULTIMODAL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma proposta didática para o trabalho com a construção de sentidos do gênero meme. Para isso, foram utilizados como embasamento os resultados obtidos na avaliação diagnóstica analisada no capítulo anterior e aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. As atividades que compõem essa proposta estão organizadas em forma de oficinas pedagógicas que contemplam as quatro categorias trabalhadas e analisadas na referida atividade, pois a análise desses dados evidenciou a necessidade de um trabalho sistemático com essas categorias como uma forma de ampliar as habilidades de leitura dos gêneros multimodais. Os resultados encontrados demonstram a necessidade e a importância da realização de uma proposta de ensino que contemple o trabalho com as categorias enfocadas na atividade diagnóstica.

Desse modo, essa proposta considera as seguintes habilidades: i) identificar tema, relacionando elementos verbais e não verbais ii) interpretar as relações entre os elementos

verbais e não verbais; iii) reconhecer relação entre pronomes e seus referentes; e iv) reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões. A cada uma delas corresponde uma oficina que será trabalhada a partir do gênero meme verbo-imagético. Para tanto, o desenvolvimento das atividades embasou-se nos pressupostos defendidos por Kress & Van Leeuwen ([1996] 2006), Dionísio (2011) e Rojo (2012) no que concerne à leitura dos gêneros multimodais.

A seguir, apresentam-se as oficinas propostas, utilizando textos do gênero meme verbo-imagético, que serão organizadas da seguinte forma:

Oficina I- Identificando a unidade temática de textos do gênero meme;

Oficina II- Compreendendo a interação entre os elementos verbais e não verbais em textos do gênero meme;

Oficina III- As relações entre os pronomes e seus referentes e a progressão textual em textos do gênero meme;

Oficina IV- O sentido das palavras ou expressões e a compreensão leitora de textos do gênero meme;

**CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	94
OFICINA I- Identificando a unidade temática em textos do gênero meme.....	96
OFICINA II- Compreendendo a interação entre os elementos verbais e não verbais em textos do gênero meme	109
OFICINA III- As relações entre os pronomes e seus referentes e a progressão textual em textos do gênero meme	114
OFICINA IV- O sentido das palavras ou expressões e a compreensão leitora de textos do gênero meme	124

APRESENTAÇÃO

Professor (a),

Este caderno de oficinas foi construído como apoio pedagógico, visando facilitar sua prática no desenvolvimento de atividades de leitura dos textos multimodais, isto é, textos que conjugam a linguagem verbal e não verbal. Para isso, foram selecionados textos do gênero meme verbo-imagético por se tratar de um gênero com o qual os alunos se identificam e que faz parte de seu cotidiano, pois verifica-se que eles compartilham os memes de forma recorrente em suas redes sociais.

Além disso, as atividades aqui sugeridas têm o intuito de fazer a articulação entre a teoria e a prática e provocar uma reflexão no trabalho cotidiano do professor em sala de aula, principalmente no que se refere à compreensão leitora dos textos multimodais. Dessa forma, são sugeridas atividades e uso de estratégias que, apesar de terem como ponto de partida o gênero meme, podem também ser utilizadas para a compreensão leitora de outros gêneros multimodais, fazendo com que a leitura desses gêneros seja mais produtiva.

Assim, a organização destas oficinas tomou como referência exemplares do gênero meme verbo-imagético e as seguintes habilidades:

- identificar tema, relacionando elementos verbais e não verbais;
- interpretar as relações entre os elementos verbais e não verbais;
- reconhecer relação entre pronomes e seus referentes;
- reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões.

Desse modo, é importante frisar sobre a necessidade de orientar os alunos ao longo do processo de leitura a analisar os textos, a fim de que fiquem atentos ao reconhecimento e desenvolvimento das habilidades descritas, bem como aos recursos multimodais próprios do gênero meme verbo-imagético.

Este caderno está estruturado em quatro oficinas as quais contemplam atividades de leitura e compreensão do gênero textual supracitado, assim organizadas:

- **Oficina I-** Identificando a unidade temática em textos do gênero meme;
- **Oficina II-** Compreendendo a interação entre os elementos verbais e não verbais em textos do gênero meme;

- **Oficina III-** As relações entre os pronomes e seus referentes e a progressão textual em textos do gênero meme;
- **Oficina IV-** O sentido das palavras ou expressões e a compreensão leitora de textos do gênero meme

Antes da realização das oficinas, algumas considerações gerais se fazem necessárias quanto a abordagem desse gênero, a saber:

- Textos multimodais são aqueles que se utilizam de duas ou mais modalidades linguísticas (oral, escrita, imagem, imagem em movimentos, gráficos etc) em sua composição. Empregam, pois, a linguagem verbal e não verbal de forma integrada com a intenção de proporcionar a construção plena do sentido do texto.
- O meme é um gênero multimodal proveniente das mídias virtuais e se caracteriza pela repetição de um modelo que se espalha por meio de sua replicação de forma viral. Podem ser ideias, frases, jogos, comportamentos, brincadeiras que se espalham entre as pessoas e que se transmite rapidamente, ou seja, que viraliza na internet. (FONTANELLA, 2009).
- As novas formas de comunicação introduzidas pelos avanços tecnológicos, como os memes, requerem novas habilidades, os multiletramentos, ou seja, levar em consideração todas essas linguagens e os seus múltiplos significados, pois as diversas linguagens são responsáveis pela construção dos sentidos do texto. (ROJO, 2012)
- Os recursos visuais não são apenas as imagens ou desenhos, mas também a organização gráfica do texto e os formatos, tamanho, cores, das letras.
- Nos textos orais, os recursos como gestos, entonação, expressão facial também são recursos multimodais que contribuem para a construção dos sentidos do texto.
- Na leitura das imagens, deve-se considerar critérios como a localização, o enquadramento, a proeminência, o tamanho, as cores (KRESS & VAN LEEUWEN [1996] 2006)
- Nos textos verbo-imagéticos, a coerência manifesta-se a partir da associação entre as imagens e o texto verbal, já que essas linguagens se conjugam no sentido de construir os sentidos do texto. (CAVALCANTE et al., 2014)
- Os recursos visuais dos textos multimodais podem exercer funções semelhantes aos recursos linguísticos no que diz respeito aos processos de referenciação, que devem utilizar os diversos recursos do texto na sua construção. (CAVALCANTE et al., 2014)

Espera-se que essa proposta de atividades seja um apoio para o professor em sua sala de aula, promovendo o aprimoramento da compreensão leitora dos textos multimodais e do gênero meme, em especial. Vale destacar que o sucesso do aluno depende não apenas do planejamento aqui proposto, mas também da metodologia desenvolvida e da busca por mais estratégias de compreensão leitora desses textos.

Na sequência, apresentam-se as quatro oficinas pedagógicas antes anunciadas:

OFICINA PEDAGÓGICA I

IDENTIFICANDO A UNIDADE TEMÁTICA DE TEXTOS DO GÊNERO MEME

APRESENTAÇÃO:

Esta oficina constitui-se de atividades embasadas em exemplares do gênero meme verbo-imagético e propõe trabalhar o reconhecimento da organização textual e da unidade temática desse gênero. Constitui-se, então, de atividades de construção do conhecimento por meio da troca de experiências, discussão e aplicação em situações práticas, orientadas pela atuação do educador.

OBJETIVOS:

- Reconhecer a organização composicional de textos do gênero meme;
- Identificar o tema, relacionando elementos verbais e não verbais em textos do gênero meme.

CONTEÚDOS:

- Gênero meme
- Tema do texto
- Linguagens verbal e não verbal

DURAÇÃO:

- 180 min (3 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Data-show
- Dicionários

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

As atividades propostas para esta oficina serão desenvolvidas conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Organização das atividades - Oficina I

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
01	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da oficina; • Apresentação e explicação das atividades a serem desenvolvidas na oficina; • Organização da sala em cinco grupos de trabalho. 	10 min
02	1ª atividade em grupo <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de um texto e roteiro de estudo do gênero meme; • Discussão baseada a partir de um roteiro sugerido; • Caracterização do gênero meme verbo-imagético; • Registro dos aspectos discutidos a partir do roteiro. 	30 min
03	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese das ideias discutidas nos grupos em forma de plenária, coordenada pelo professor 	20 min
04	2ª atividade em grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de textos do gênero meme; • Observação dos elementos verbais e não verbais, de acordo com o roteiro. • Identificação dos temas a partir dos elementos discutidos. • Registro dos resultados 	45 min
05	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das conclusões dos grupos e registro no quadro feito pelo professor • Elaboração de uma síntese sobre a temática da oficina 	30 min
06	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma atividade escrita individual 	25 min
07	<ul style="list-style-type: none"> • Correção coletiva da atividade escrita 	20 min

PROCEDIMENTOS:**ETAPA 01- (10 MIN):**

A oficina inicia-se com o professor apresentando a temática e os objetivos da oficina, enfatizando os principais aspectos que serão trabalhados. A seguir, ele explica como serão desenvolvidas as atividades e divide a sala em cinco grupos de trabalho. Para uma maior

organização, cada grupo deve escolher um representante que será o responsável por repassar as ideias discutidas no grupo no momento das discussões coletivas.

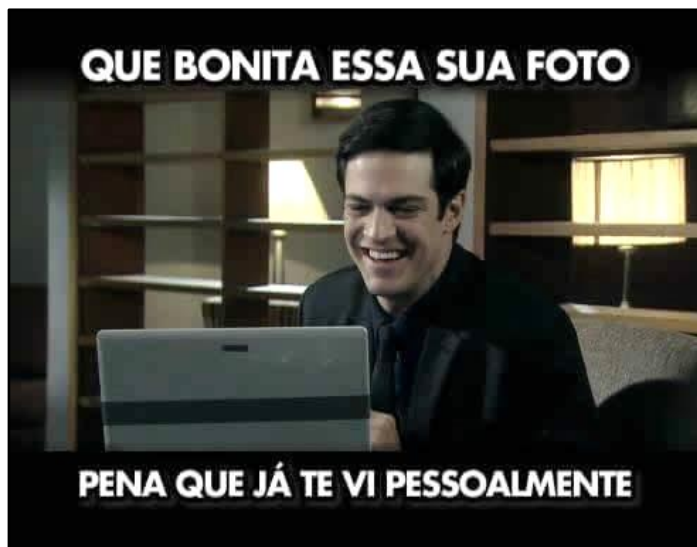
ETAPA 02- (30 MIN):

O professor distribui um exemplar do gênero meme para cada grupo e solicita que façam uma discussão a partir de um roteiro com algumas sugestões de perguntas relacionadas à organização composicional do gênero. O coordenador de cada grupo deve registrar os pontos relevantes discutidos. Após as discussões, os roteiros com perguntas deverão ser preenchidos para facilitar a participação do grupo na próxima etapa.

ROTEIRO I

Leia o texto a seguir com atenção:

Figura 19 - Texto I



FONTE: <http://zueirassem limites.com>. Acesso: 18 dez. 2017.

Agora, faça uma discussão com seus colegas, com base nas questões a seguir, e registre as respostas encontradas pelo grupo:

- 1- Que elementos você observa nessa imagem? Descreva-a com poucas palavras.
- 2- Que tipos de linguagens ela apresenta?
- 3- Existe uma linguagem mais importante que a outra? Por quê?
- 4- Leia as duas frases que aparecem na imagem. Qual a intenção do autor ao utilizar uma frase que contradiz à outra?

- 5- Observe a expressão do personagem do texto: Que tipo de sensação ou sentimento ele transmite? Como você chegou a essa conclusão?
- 6- Qual a cor que prevalece na imagem? Essa cor contribui para o personagem expressar o que ele está sentido? Explique.
- 7- Que relação você acha que existe entre o texto verbal e a imagem?
- 8- Esse tipo de texto é muito utilizado nas redes sociais. Você já compartilhou esse tipo de texto? Com que finalidade?
- 9- Você conhece esses textos com palavras e imagens? Se sim, como eles são chamados?
- 10- Imagine que você teria que explicar a outra pessoa o que você entendeu desse texto. O que você diria?

ETAPA 03- (20 MIN):

Em forma de plenária, o professor verifica as respostas dadas por cada grupo e juntamente com os alunos apresenta as principais características do gênero. Nesse momento, os educandos permanecem nos grupos e contribuem com as respostas dadas às questões norteadoras da primeira atividade, a partir das discussões de cada grupo. No final, utilizando o data-show, o docente reforça e sintetiza as principais características do gênero como as quais servem como pré-requisito para a próxima etapa.

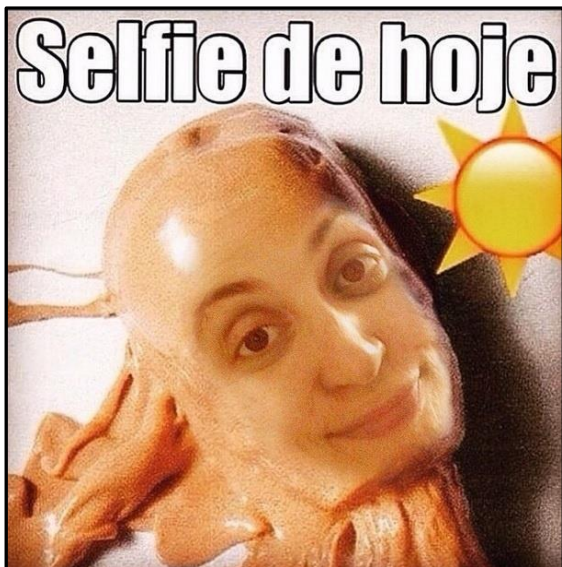
ETAPA 04- (45 MIN):

Nessa etapa, é feita a distribuição de textos do gênero meme. Os grupos fazem a leitura dos textos e a discussão das questões sugeridas pelo roteiro que acompanha os textos. Com isso, espera-se que as questões promovam uma discussão sobre os recursos verbais e não verbais presentes nos textos e que, a partir dessa discussão, os discentes identifiquem o tema de cada um deles. Após a discussão, será feito o registro das conclusões de cada grupo para apresentação na próxima etapa.

ROTEIRO II

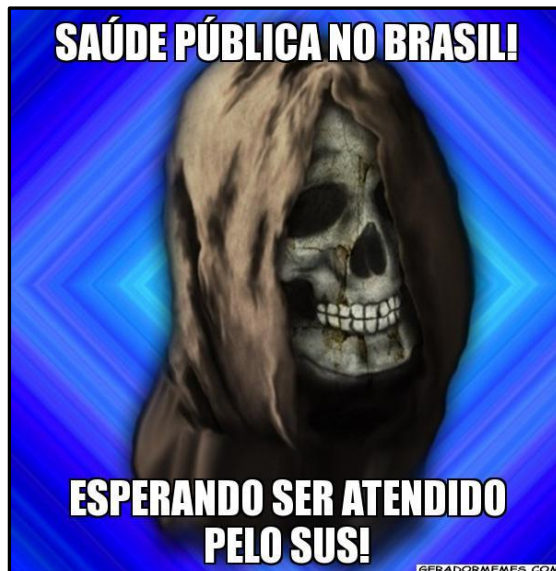
Leia os textos a seguir com atenção:

Figura 20 - Texto II



Fonte: <http://blogdadebs.com.br>.
Acesso: 17 dez. 2017.

Figura 21 - Texto III



Fonte: <http://geradormemes.com>.
Acesso: 18 dez. 2017.

- 1- Observe as imagens detalhadamente.
- 2- O que mais chamou a sua atenção em cada uma delas? Por quê?
- 3- O texto II é composto pelo sol e pela imagem de uma pessoa derretendo. O que isso sugere?
- 4- Imagine que na cena retratada no texto II fosse retirada a imagem do sol. O efeito seria o mesmo ou mudaria o sentido do texto? Por quê?
- 5- Qual a temática discutida no texto II? Que elementos contribuíram para que você chegasse a essa conclusão?
- 6- No texto III, o autor utilizou uma cor escura para retratar a personagem em destaque. Que efeito o autor obteve ao usar essa cor?
- 7- Observe a imagem do texto II detalhadamente. A seguir, leia as duas frases que constam nessa imagem. Qual o tema discutido nesse texto?
- 8- No texto III, a imagem de uma pessoa aparece sobre um fundo azul. Você acha que o uso dessa cor colabora para a construção do sentido do texto? O que ela sugere?
- 9- Com que intenção esses textos foram produzidos?

ETAPA 05- (30 MIN):

Após finalizar as discussões nos grupos, o professor promove a discussão coletiva com as informações colhidas em cada um deles. Depois da apresentação de cada grupo, é feita a análise pelos outros grupos, seguida das contribuições do professor. É importante frisar que as conclusões obtidas deverão ser registradas no quadro e que o roteiro servirá apenas como um orientador das discussões. Assim, tanto o educador quanto os educandos poderão fazer perguntas que não estão no roteiro e que contribuem para que o aluno compreenda como identificar o tema nos textos multimodais.

Ao final dessa etapa, o professor elabora uma síntese sobre a temática da oficina a fim de que haja uma maior fixação do conteúdo estudado.

ETAPA 06- (25 MIN):

Os grupos serão desfeitos e os alunos realizarão uma atividade escrita individual, exposta a seguir:

ATIVIDADE INDIVIDUAL

Observe o meme e responda às questões a seguir:

Figura 22 - Texto IV



Fonte: <http://geradormemes.com/meme/xresm1>. Acesso: 18 dez. 2017

- 1- Que elementos você pode ver nesse meme? Descreva-o detalhadamente.
- 2- Nesse meme existe alguma palavra que você não conhece o significado? Em caso de resposta afirmativa, pesquise em um dicionário para ajudá-lo a compreender o texto.
- 3- Que imagens representam o patrão e o empregado nesse meme?
- 4- Nesse texto, a figura do gato é maior e se sobressai às outras figuras. Por que o autor utilizou esse recurso?
- 5- Se todas as figuras tivessem o mesmo tamanho produziram o mesmo efeito? Por quê?
- 6- Você acha que o olhar do gato e a expressão “livre negociação entre patrão e empregado” estão concordando? Explique.
- 7- O que significa a gaiola retratada no texto? Por que, apesar de ela estar aberta, o pássaro não foge?
- 8- Sobre qual temática o autor se manifesta? Qual a crítica feita por ele sobre esse tema?
- 9- Quais os possíveis locais em que esses gêneros circulam?

ETAPA 07- (20 MIN):

O professor promove uma correção coletiva da atividade escrita, enfatizando a contribuição da linguagem verbal e não verbal na construção do tema dos textos estudados.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada de modo processual por meio das atividades desenvolvidas nos grupos e também através da atividade escrita individual, verificando se os alunos conseguiram mobilizar os recursos verbais e não verbais na construção dos temas dos textos.

OFICINA PEDAGÓGICA II**COMPREENDENDO A INTERAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS EM TEXTOS DO GÊNERO MEME****APRESENTAÇÃO**

As atividades desta oficina, ao utilizar textos do gênero meme pretendem trabalhar o reconhecimento da linguagem verbal e não verbal como uma das características desse gênero, além de reforçar a necessidade de articulação dessas duas linguagens na construção dos sentidos dos textos. A oficina constitui-se, então, de atividades que favorecem a troca de experiências, discussão e aplicação em situações práticas, orientadas pela atuação do professor. Dentre essas atividades, algumas são realizadas em grupos por pressupor-se que nem todos os alunos possuam celulares disponíveis para realizá-la.

Para uma melhor execução desta oficina, é necessário que os alunos façam a instalação prévia do aplicativo gerador de memes *Meme generator* nos seus celulares. Portanto, o professor deve solicitar que no dia da oficina os discentes levem seus celulares com o aplicativo já instalado. Se os alunos não tiverem acesso à internet em suas residências, deverá ser reservado um tempo para que eles baixem o aplicativo por meio da rede wifi da própria escola. Deve-se ressaltar que o aplicativo é compatível com todos os tipos de smartphones e está disponível para ser baixado gratuitamente na *Google Play Store* (loja de aplicativos para smartphones e tablets).

OBJETIVOS:

- Identificar a linguagem verbal e não verbal em textos do gênero meme.
- Utilizar a articulação entre a linguagem verbal e não verbal na construção de sentidos do gênero meme.

CONTEÚDOS:

- Gênero meme
- Linguagem verbal e não verbal

DURAÇÃO:

- 180 min (3 aulas)

RECURSOS:

- Quadro e pincel
- Data-show
- Smartphones

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

As atividades propostas para esta oficina serão desenvolvidas conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Organização das atividades - Oficina II

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
01	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da oficina; • Explicação das atividades a serem desenvolvidas. 	10 min
02	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do conceito de linguagem verbal e não verbal, por meio de slides. 	30 min
03	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides com memes sem o texto verbal; • Interpretação das imagens apresentadas; • Elaboração oral de textos verbais que representem os memes; • Apresentação dos textos originais dos memes; • Comparação entre os textos dos alunos com os textos originais; • Divisão da turma em 8 grupos de estudo para a próxima etapa. 	60 min
04	<p>1ª atividade em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagens no aplicativo <i>Meme Generator</i>; • Criação de um meme no aplicativo; • Compartilhamento dos memes criados entre a turma; • Explicação dos memes compartilhados. 	60 min
05	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese, feita pelo professor, sobre a temática discutida na oficina. 	20 min

PROCEDIMENTOS:

ETAPA 01- (10 MIN):

A oficina inicia-se com o professor apresentando a temática e os objetivos, além de enfatizar os principais aspectos que serão trabalhados. A seguir, explica como serão desenvolvidas as atividades e confere se todos os alunos, que possuem celulares, instalaram o aplicativo *Meme generator* em seus aparelhos.

ETAPA 02- (30 MIN):

Nesta etapa, é realizada uma revisão do conceito de linguagem verbal e não verbal, por meio da apresentação de slides com esse conteúdo, a fim de verificar o nível de conhecimento da turma e prepará-los para as próximas etapas. Nesse sentido, o professor pode iniciar pedindo que os alunos observem o uso dessas linguagens nas variadas formas de comunicação existentes na própria escola como avisos, murais, indicação das dependências etc. A seguir, algumas sugestões de slides:

Linguagem- é a capacidade que possuímos de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. A Linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem. Num sentido mais genérico, a Linguagem pode ser classificada como qualquer sistema de sinais que se valem os indivíduos para comunicar-se.

FONTE: <http://www.soportugues.com.br/secoes/seman/seman1.php>. Acesso: 23 dez, 2017.

Linguagem verbal: é aquela que faz uso das palavras para transmitir a informação.

Linguagem não verbal: é aquela que utiliza outros métodos de comunicação, que não são as palavras. Dentre elas estão a linguagem de sinais, as placas e sinais de trânsito, a linguagem corporal, uma figura, a expressão facial, um gesto, etc.

FONTE: <http://www.soportugues.com.br/secoes/seman/seman1.php>. Acesso: 23 dez, 2017.

ETAPA 03- (60 MIN):

O professor, utilizando o data-show, apresenta os memes, tendo o cuidado de apagar previamente os enunciados verbais que se encontram neles, no intuito de proporcionar um momento em que os alunos apreciem somente as imagens e levantem hipóteses sobre o tipo

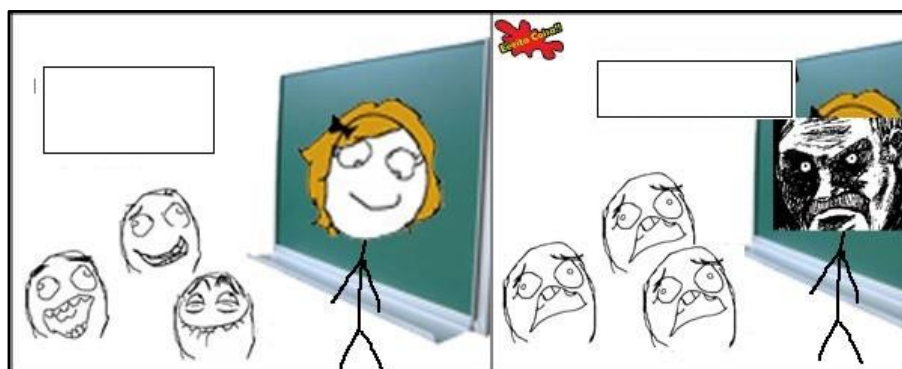
de enunciado adequado de acordo com a compreensão dos recursos imagéticos. Para isso, as hipóteses levantadas pelos estudantes devem ser registradas no quadro a fim de que sejam comparadas com o texto original do meme. É importante salientar que, ao fazer essa comparação, os textos dos alunos não precisam ser idênticos aos originais, já que a adequação ou não do texto à imagem é que deve ser priorizada nessa atividade. Em seguida, a sala será dividida em 8 grupos para a execução da próxima etapa.

Na sequência, apresenta-se um modelo de atividade a ser utilizada nos slides:

ATIVIDADE NO DATA-SHOW

Inicialmente, o professor expõe o texto a seguir:

Figura 23 - Texto I (adaptado)



Fonte: <http://www.eeitacoisa.com.br/memes-tirinhas/professora-do-mal-2/> Acesso: 23 dez. 2017.

Em seguida, o educador explica que os textos verbais do meme foram apagados propositalmente, pede que os alunos o observe atentamente e faz perguntas, como:

- Onde se passa essa cena e quem são as possíveis personagens? Como você chegou a essa conclusão?
- Pela fisionomia das personagens, o que você acha que está acontecendo?
- Que sentimentos a expressão das personagens sugere?
- Que texto verbal poderia ser escrito em cada cena do texto?

O professor registra as hipóteses levantadas pelos alunos e logo após mostra o meme com o texto original.

Figura 24 - Texto I (original)



Fonte: <http://www.eeitacoisa.com.br/memes-tirinhas/professora-do-mal-2>. Acesso: 23 dez. 2017.

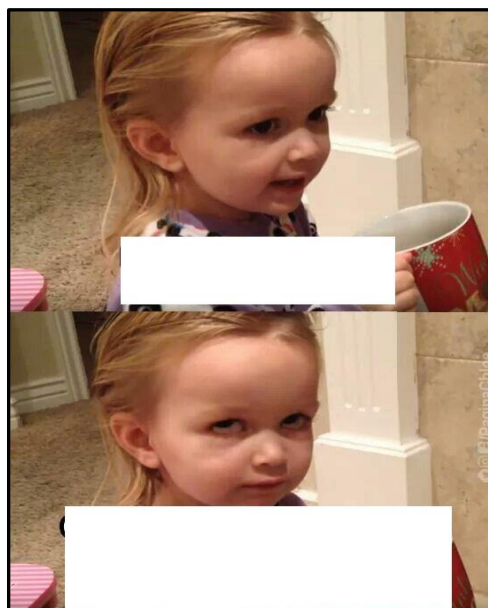
Os alunos releem o texto e novas indagações são feitas pelo professor.

- E agora? Qual seu entendimento do texto?
- Mudou o sentido do texto? Por quê?
- Se houve mudança, o que influenciou nessa mudança?

É preciso lembrar que outras perguntas poderão ser feitas pelo professor com a intenção de o aluno perceber que, na compreensão dos textos multimodais, as duas linguagens se articulam para construir o sentido.

Esse mesmo processo necessita ser feito a partir de outros memes. Na sequência, sugerem-se outros textos e algumas perguntas que enfatizam a articulação entre a linguagem verbal e não verbal como critério indispensável na compreensão textual.

Figura 25 - Texto II (adaptado)



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/728598045938334071/>. Acesso: 23 dez. 2017.

- 1- Observe o meme:
 - a) Você consegue entender o que está acontecendo na cena sem a linguagem verbal? Se sim, o que você entende?
 - b) Que texto você supõe que foi retirado desse meme?

Figura 26 - Texto II (original)



Fonte: <https://br.pinterest.com>. Acesso: 23 dez. 2017.

- 1- O texto criado por você tem o mesmo sentido do texto original? Explique.
- 2- Há mudança na compreensão do texto? Qual?
- 3- Você acredita que é possível compreender esse meme sem o auxílio do texto verbal? Explique.

Figura 27 - Texto III (adaptado)



Fonte: <https://www.facebook.com/cloeironica>. Acesso: 23 dez. 2017.

- 1- Observe a expressão da personagem retratada no meme:
 - a) Ela se altera ao longo do meme? O que isso sugere?
 - b) Como você descreveria as duas cenas? Que sentimentos a personagem transmite?
- 2- Na segunda cena, o rosto da menina aparece em primeiro plano, destacando-se e ocupando o espaço em quase toda a sua totalidade.
 - a) Que efeito o autor obteve com esse destaque?
 - b) Se a imagem da menina tivesse o mesmo tamanho nas duas cenas provocaria o mesmo efeito? Por quê?
- 3- Para você, que texto verbal foi retirado desse meme?

Figura 28 - Texto III (original)



Fonte: <https://www.facebook.com/cloeironica>. Acesso: 23 dez. 2017.

- 1- E agora? Que sentidos podem ser construídos?
- 2- Para você, o texto verbal é importante para compreender esse meme? Por quê?
- 3- A leitura feita somente pelas imagens tem o mesmo sentido da leitura feita com o acréscimo do texto verbal? O que mudou?

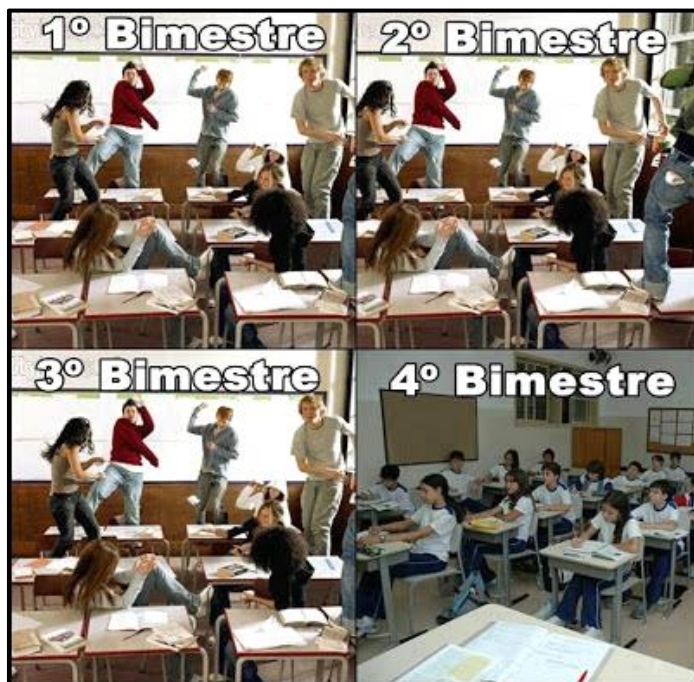
Figura 29 - Texto IV (adaptado)



Fonte: <https://baixotu.blogspot.com.br>. Acesso: 23 dez. 2017.

- 1- A imagem mostra quatro cenas que compõem uma sequência narrativa:
 - a) O que elas representam?
 - b) Que mudanças você observou na passagem de uma cena para a outra? O que isso sugere?
 - c) Observe as imagens e crie um texto verbal para cada cena.

Figura 30 - Texto IV (original)



Fonte: <https://baixotu.blogspot.com.br>. Acesso: 23 dez. 2017.

- 1- Depois da inclusão do texto verbal, houve mudança de sentido? Explique.
- 2- É possível compreender o texto sem associar as duas linguagens? Por quê?
- 3- Existe uma linguagem mais importante que a outra? Explique.
- 4- Com que objetivo esse meme foi produzido?

ETAPA 04- (60 MIN):

Nessa etapa, realiza-se uma atividade em grupo. Os alunos abrem o aplicativo *Meme Generator* e auxiliados pelo professor produzem um meme conforme as etapas a seguir:

- 1- Acesse o aplicativo *Meme Generator* em seu dispositivo.

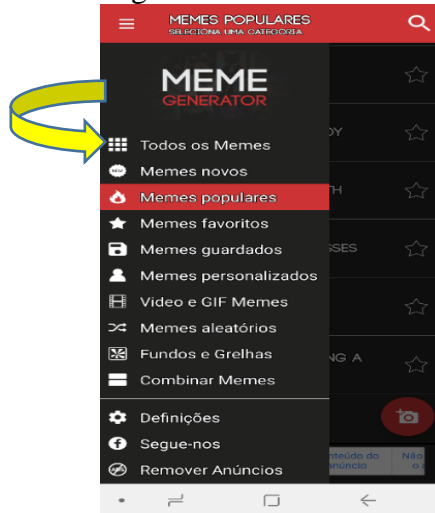
Figura 31 - Tela 01- *Meme Generator*



Fonte: Elaboração da autora

- 2- Toque no ícone indicado na parte superior e selecione uma categoria de meme.

Figura 32 - Tela 02- Meme Generator



Fonte: Elaboração da autora

- 3- Toque em uma categoria e em seguida escolha um dos modelos de meme disponíveis no aplicativo.

Figura 33 - Tela 03- Meme Generator

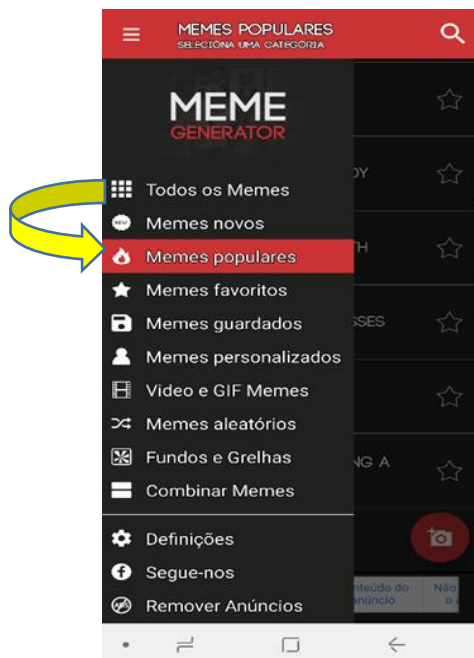
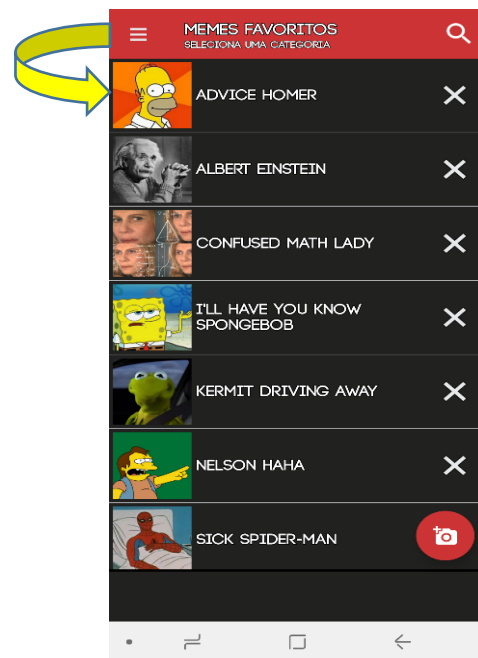


Figura 34 - Tela 04- Meme Generator

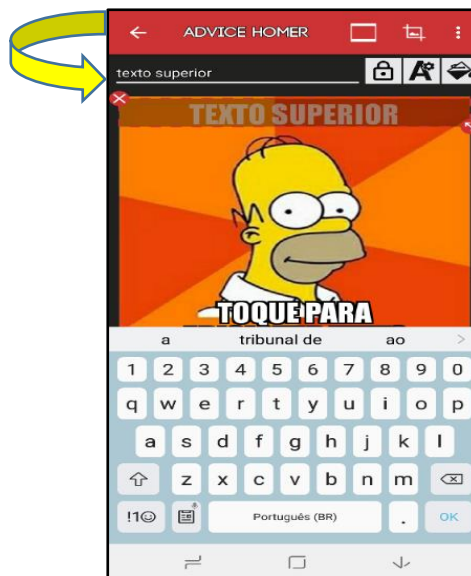


Fonte: Elaboração da autora

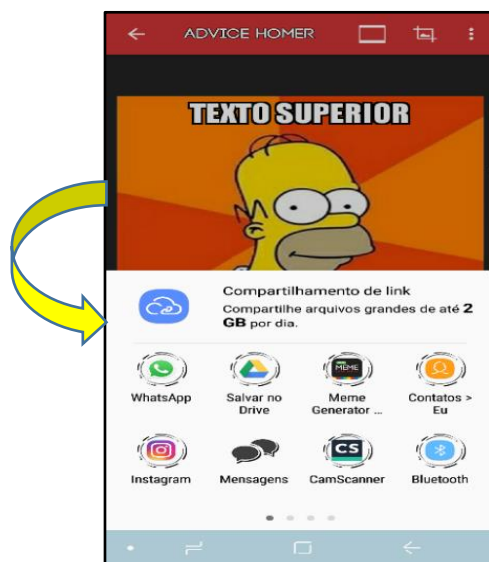
- 4- Toque sobre a opção “ adicionar texto” e escreva a frase superior do meme, em seguida toque novamente em “adicionar texto” e digite o texto inferior.

Figura 35 - Tela 05- *Meme Generator*

Fonte: Elaboração da autora

Figura 36 - Tela 06- *Meme Generator*

- 5- Após finalizar o meme, compartilhe-o como mostrado na imagem na sequência:

Figura 37 - Tela 07- *Meme Generator*

Fonte: Elaboração própria

Depois de compartilhar o meme, os outros grupos deverão explicar o meme recebido seguidos da explicação pelo grupo que o produziu.

ETAPA 05- (20 MIN):

Após finalizar as discussões nos grupos, o professor faz uma síntese da temática discutida na oficina, a fim de consolidar os conhecimentos adquiridos.

AVALIAÇÃO:

Será realizada de modo processual por meio das atividades desenvolvidas individualmente e em grupos, como também pela participação nas atividades coletivas, verificando se os alunos compreenderam a importância de articular os recursos verbais e não verbais na construção dos sentidos dos textos.

OFICINA PEDAGÓGICA III

AS RELAÇÕES ENTRE OS PRONOMES E SEUS REFERENTES E A PROGRESSÃO TEXTUAL EM TEXTOS DO GÊNERO MEME

APRESENTAÇÃO:

Esta oficina pretende dar prosseguimento ao trabalho com os textos do gênero meme e os recursos que os constituem. Por isso, enfatiza as relações existentes entre os pronomes e seus referentes e sua importância para a progressão textual, ao passo que exige que o discente compreenda que as interligações e relações entre as partes do texto são responsáveis por sua progressão e por torná-lo um todo coerente. Acrescenta-se a isso, o destaque que deve ser dado aos recursos visuais do gênero meme, os quais devem ser considerados nos processos de referenciação, pois esses recursos desempenham a mesma função dos recursos linguísticos no que diz respeito a esses processos. Assim, os discentes serão capazes de reconhecer as relações entre os pronomes e seus referentes, as palavras que estão sendo substituídas e as relações estabelecidas entre as partes do texto e que contribuem para o encadeamento das ideias presentes nele.

OBJETIVOS:

- Reconhecer as relações entre os pronomes e seus referentes em textos do gênero meme;
- Compreender a importância das relações estabelecidas pelos pronomes para a progressão textual.

CONTEÚDOS:

- Gênero meme
- Pronomes
- Referenciação

DURAÇÃO:

- 180 min (3 aulas)

RECURSOS:

- Atividades xerocopiadas
- Quadro e pincel
- Data-show

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

As atividades propostas para esta oficina serão desenvolvidas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Organização das atividades - Oficina III

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
01	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da oficina; • Orientações sobre o desenvolvimento da oficina; • Organização da sala em duplas de trabalho. 	10 min
02	<p>1ª atividade em duplas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de cópias do gênero meme com os textos verbais adaptados pelo professor; • Reescrita dos textos verbais dos memes retirando as repetições. 	30 min

03	• Plenária, coordenada pelo professor, para correção das atividades realizadas em duplas.	40 min
04	• Plenária, coordenada pelo professor, para análise de alguns memes. • Elaboração de uma síntese sobre a temática da oficina.	40 min
05	• Realização de uma atividade escrita individual	35 min
06	• Correção coletiva da atividade escrita	25 min

PROCEDIMENTOS:

ETAPA 01- (10 MIN):

A oficina inicia-se com o professor apresentando a temática e os objetivos, enfatizando os principais aspectos que serão trabalhados. Em seguida, explica como serão desenvolvidas as atividades e pede que os alunos formem duplas.

ETAPA 02- (30 MIN):

O professor entrega, a cada dupla, cópias de dois textos do gênero meme e solicita que leiam, comentem e façam uma análise detalhada do texto à procura de repetições desnecessárias nos textos verbais. A seguir, pede que reescrevam os textos verbais e faça as adequações necessárias. Após a reescrita, os discentes serão orientados a observarem atentamente o novo texto verbal produzido. Antes de partir para a próxima etapa e no intuito de auxiliar os alunos a refletirem sobre suas escolhas para o texto, o educador poderá andar entre as duplas inquirindo-os sobre questões que poderão auxiliá-los a aprimorar os textos escritos e fazê-los perceber o uso dos pronomes como uma das estruturas linguísticas responsáveis por realizar as retomadas nos textos e evitar repetições desnecessárias. A seguir, sugestões de exemplares de memes, adaptados para uso nesta etapa:

Figura 38 - Texto I (adaptado)



Fonte: <https://www.noticiasaminuto.com.br>
 . Acesso: 27 dez. 2017

Figura 40 - Texto III (adaptado)

Figura 39 - Texto II (adaptado)

Fonte: <https://mdemulher.abril.com.br>
 . Acesso: 27 dez. 2017

Figura 41 - Texto IV (adaptado)



Fonte: <https://me.me/i/minha-mae>. Acesso: 28 dez. 2017 Fonte: <https://br.pinterest.com>. Acesso: 27 dez. 2017

ETAPA 03- (40 MIN):

Em forma de plenária, o professor verifica as respostas produzidas pela primeira dupla. Propõe que as outras duplas comparem as respostas, destacando pontos em comum ou não. Depois, expõe o meme original no data-show e, juntamente com os aprendizes, confere e analisa as respostas dadas com o texto apresentado no meme original. A atividade prossegue até que todos os textos sejam verificados.

Na sequência, apresentam-se os memes originais:

Figura 42 - Texto I (original)

Figura 43 - Texto II (original)



Fonte: <https://www.noticiasao minuto.com.br>
Acesso: 27 dez. 2017

Figura 44 - Texto III (original)



Fonte: <https://me.me/i/minha-mae>
Acesso: 28 dez. 2017



Fonte: <https://mdemulher.abril.com.br>
Acesso: 27 dez. 2017

Figura 45 - Texto IV (original)



Fonte: <https://br.pinterest.com>
Acesso: 27 dez. 2017

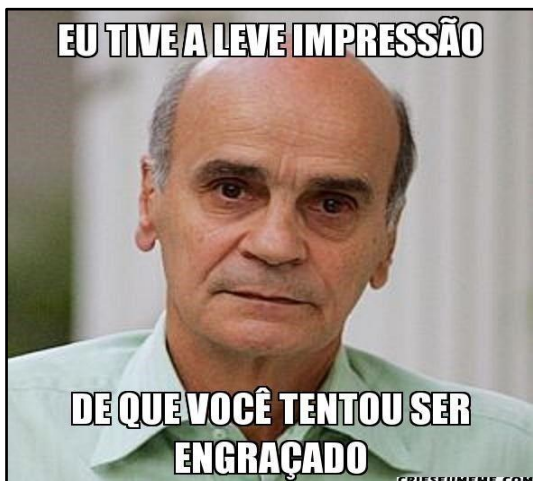
Neste momento, é feita a interpretação do texto, ao passo em que são salientadas as articulações realizadas pelos pronomes, assim como a importância destes na construção da unidade do texto. Nesse sentido, podem ser feitas perguntas, como:

- 1- Quais pistas foram utilizadas para descobrir o que estava inadequado?
- 2- Que critérios foram considerados no momento das correções?
- 3- Que classe de palavras foram usadas para fazer as adequações textuais?
- 4- Em qual das duas situações o texto você compreendeu melhor a mensagem do texto=?
Por quê?
- 5- Em qual das duas situações nota-se uma melhor progressão das ideias? O que influenciou nessa progressão?
- 6- Esses memes têm como plano de fundo um viral compartilhado nas redes sociais. De que forma isso contribuiu para a construção de sentidos desses textos?
- 7- Com que intenção esses textos foram produzidos?

ETAPA 04 (40 MIN):

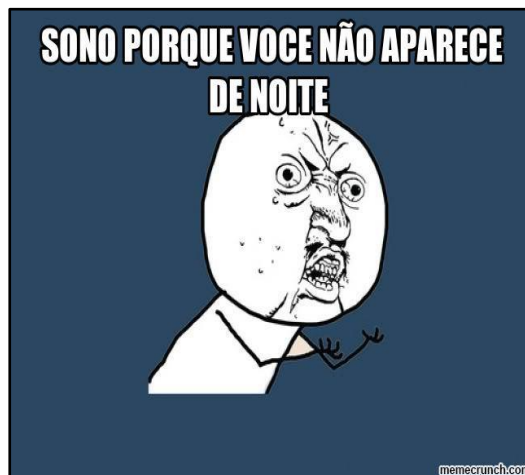
O educador inicia esta etapa expondo alguns memes no data-show para a apreciação dos alunos e juntamente com eles destaca os pronomes a serem trabalhados. Depois, solicita que eles construam o sentido dos pronomes destacados. Nesse sentido, deve alertá-los sobre a necessidade de se considerar as imagens com o intuito de demonstrar que a compreensão textual demanda a leitura de todos os recursos disponíveis para o leitor. Com isso, espera-se que essa atividade suscite uma discussão sobre a função dos pronomes, assim como dos recursos verbais e não verbais presentes nos textos e que, a partir disso, os discentes construam o sentido de cada um deles. Para isso o professor deve realizar a apresentação do texto 01, seguida das indagações orais do professor, repetindo-se essa sequência até que todos os textos sejam estudados. A seguir apresentam-se os textos assim como algumas questões sugeridas para esta etapa. Deve-se ressaltar que, de acordo com o andamento da atividade, outras perguntas e pronomes podem ser incluídos de acordo com a necessidade da turma. Ao final, o professor realiza uma síntese dos assuntos estudados a fim de preparar os alunos para a próxima etapa.

Figura 46 - Texto I



Fonte: <https://br.pinterest.com.br>
 Acesso: 16 jan 2018

Figura 47 - Texto II



Fonte: <https://mdemulher.abril.com.br>
 Acesso: 16 jan 2018

Figura 48 - Texto III



Fonte: <https://piadas-e-videos.com>.

Figura 49 - Texto IV

Fonte: <http://geradormemes.com>.

Acesso: 27 dez. 2017

Acesso: 27 dez 2017.

- 1- Você já publicou, compartilhou ou recebeu algum meme nas suas redes sociais?
- 2- Qual o conteúdo apresentado por eles? Irônico, reflexivo ou apenas humorístico?
- 3- A quem se referem os pronomes presentes em cada um dos memes?
- 4- Como você fez para identificar o referente dos pronomes? Que pistas você utilizou?
- 5- Todos os referentes estão no próprio texto? Explique.
- 6- Os referentes aparecem antes ou depois dos pronomes?
- 7- A simples leitura do texto verbal permitiu identificar o referente ou foi necessário observar as imagens?
- 8- Os textos que você leu são engraçados? Por quê?

ETAPA 05- (35 MIN):

Nessa etapa será realizada uma atividade escrita individual, conforme mostrado aqui:

ATIVIDADE INDIVIDUAL

- 1- Leia os textos a seguir e responda às questões a seguir:

Figura 50 - Texto I



Fonte: <http://geradormemes.com>.
Acesso: 29 dez. 2017

Figura 51 - Texto II

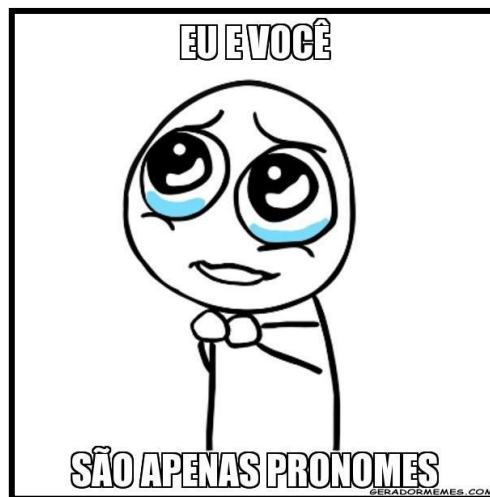


Fonte: <http://loucosilarios.blogspot.com.br>
Acesso: 27 dez. 2017

- a) No texto I, a personagem tira os óculos para olhar. O que sugere esse movimento? Imagine a cena sem a utilização desse recurso. Teria o mesmo efeito? Por quê?
- b) Observe a expressão da personagem retratada no texto II. Como você a descreveria?

- c) Que sentimentos a personagem do texto II demonstra sentir? Qual seria o motivo de ela estar sentindo isso?
 - d) No texto I, o pronome “ti” aparece duas vezes. Nas duas ocorrências eles se referem a mesma pessoa? Justifique.
 - e) A quem o pronome “vocês” retoma, no texto II?
 - f) A quem se refere a expressão “essa palhaçada”, no texto II?
 - g) Com que intenção o autor produziu esses memes?
 - h) Você compartilharia algum desses memes em suas redes sociais? Com que objetivo?
- 2- Leia o texto e responda às questões que se seguem:

Figura 52 - Texto III



Fonte: <http://geradormemes.com>. Acesso: 27 dez. 2017

- a) Com que finalidade esse texto foi produzido?
- b) Que cores predominam na imagem? Em que elas contribuem para compor o clima do texto?
- c) A que a cor azul faz referência? O que ela sugere?
- d) A quem se referem os pronomes “eu” e “você”?
- e) Nesse texto, qual o sentido da expressão “são apenas pronomes”?
- f) A que faz referência o olhar, o arqueamento das sobrancelhas e o posicionamento das mãos da personagem? O que eles sugerem?
- g) Que sensação ou sentimento a imagem como um todo provoca em quem a contempla?

h) Você acha que a imagem é importante para entender esse texto? Por quê?

3- Leia os textos e responda às questões a seguir:

Figura 53 - Texto IV



Figura 54 - Texto V



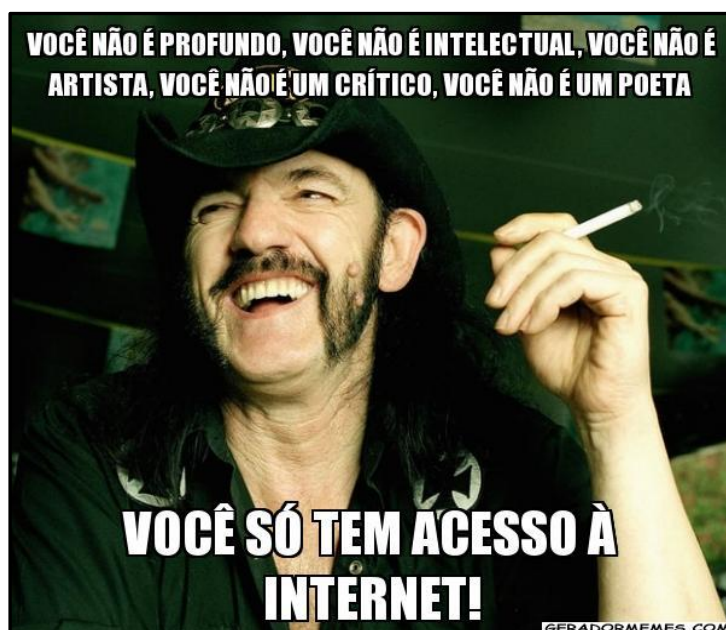
Fonte: <https://www.revistaforum.com.br>
Acesso: 27 dez. 2017

Fonte: <http://noticiasnumclick.xpg.com.br>
Acesso: 27 dez. 2017

- Releia o texto verbal na parte inferior do texto V. Que elementos presentes na imagem fazem referência a ele?
- Que palavras ou pronomes foram utilizados para se referirem à personagem do meme V?
- Observe a expressão da personagem retratada no meme IV, bem como a parte verbal. Que sentimentos ela manifesta por meio dessa expressão?
- Que efeito o autor do meme obteve ao colocar o rosto da personagem mais iluminado e sobressaindo-se na cena do meme IV?
- No meme IV, o autor deixou o fundo da imagem escurecido. Que efeito foi criado com esse recurso e a que ele se refere?
- A quem se refere a expressão “esse povo”, no meme IV?

- 4- Você aprendeu que na produção de um texto verbal deve-se evitar a repetição de palavras substituindo-as por pronomes. Porém, no meme seguinte, o enunciador faz uso da repetição do pronome “você”. A quem se refere esse pronome e com que intenção foi usado esse recurso?

Figura 55 - Texto VI



Fonte: <http://geradormemes.com>. Acesso: 27 dez. 2017

ETAPA 06- (25 MIN):

O educador promove uma correção coletiva da atividade escrita, enfatizando a contribuição das diferentes funções dos pronomes bem como da linguagem verbal e não verbal para a progressão textual e construção dos sentidos dos textos.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada de modo processual, por meio das atividades coletivas, em duplas e também através da atividade escrita individual, verificando se os alunos conseguiram compreender a importância do uso dos pronomes para a progressão textual, bem como da mobilização dos recursos verbais e não verbais na construção dos sentidos dos textos.

OFICINA PEDAGÓGICA IV
O SENTIDO DAS PALAVRAS OU EXPRESSÕES E A COMPREENSÃO
LEITORA DE TEXTOS DO GÊNERO MEME

APRESENTAÇÃO:

Esta oficina é a última de um conjunto de quatro oficinas destinadas à compreensão leitora de textos do gênero meme. Nessa perspectiva, explora o sentido estabelecido pelo emprego de determinadas palavras ou expressões nesses textos e a intenção do autor ao escolhê-las. Portanto, são propostas atividades em que os alunos constroem o conhecimento

através das situações comunicativas que esta oficina proporciona, ao passo que possibilita uma revisão dos conteúdos estudados nas oficinas anteriores.

OBJETIVOS:

- Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras/expressões em textos do gênero meme;
- Compreender a importância das relações estabelecidas entre os textos verbais e as imagens na compreensão de textos do gênero meme.

CONTEÚDOS:

- Gênero meme
- Sentido das palavras/expressões

DURAÇÃO:

- 180 min (3 aulas)

RECURSOS:

- Atividades xerocopiadas
- Quadro e pincel
- Data-show

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

As atividades propostas para esta oficina serão desenvolvidas conforme o quadro mostrado na sequência:

Quadro 6 - Organização das atividades - Oficina IV

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
01	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da oficina; • Orientações sobre o desenvolvimento da oficina; • Organização da sala em seis grupos de trabalho. 	10 min
02	1ª atividade em grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de cópias de um quadro-resumo e da atividade 1; 	30 min

	• Registro das conclusões do grupo.	
03	2ª atividade em grupo: • Entrega de cópias da atividade 2; • Registro das conclusões do grupo.	40 min
04	• Plenária, coordenada pelo professor, para correção das atividades realizadas pelos grupos; • Registro das conclusões dos grupos e síntese sobre a temática da oficina.	50 min
05	• Realização de uma atividade escrita individual	25 min
06	• Correção coletiva da atividade escrita	25 min

PROCEDIMENTOS:

ETAPA 01- (10 MIN):

Para iniciar, o professor apresenta a temática e os objetivos da oficina, e destaca os conteúdos a serem trabalhados. A seguir, explica como serão desenvolvidas as atividades e orienta que os alunos se posicionem em seis grupos para a execução dos trabalhos que serão propostos.

ETAPA 02- (30 MIN):

Depois de formados os grupos, o educador realiza a distribuição dos materiais a serem utilizados na primeira etapa. Os grupos receberão a cópia de um quadro-resumo que será usada nas etapas 2, 3 e 4 e uma atividade com palavras/expressões para serem analisadas. Logo após, o professor deverá orientá-los a ler a lista de palavras/expressões, fazer uma discussão sobre o sentido delas e preencher a primeira coluna do quadro “etapa 02”. Nessa primeira etapa, eles irão refletir sobre o uso das palavras/expressões fora de um contexto, resultando em sentidos diversos. Na sequência, apresenta-se o modelo do quadro, bem como as palavras/expressões que serão analisadas pelos alunos:

Quadro 7: quadro-resumo - Oficina IV

Atividade	Etapa 02	Etapa 03	Conclusões
01			
02			

03			
04			
05			
06			

ATIVIDADE

1- Leia as palavras/expressões, discuta o sentido de cada uma delas com seu grupo e preencha a primeira coluna “Etapa 02” do quadro:

01 - Dar valor

02 - Sol menor

03 - Aparelhos

04 - Pessoas mascaradas

05 - Acabou tudo

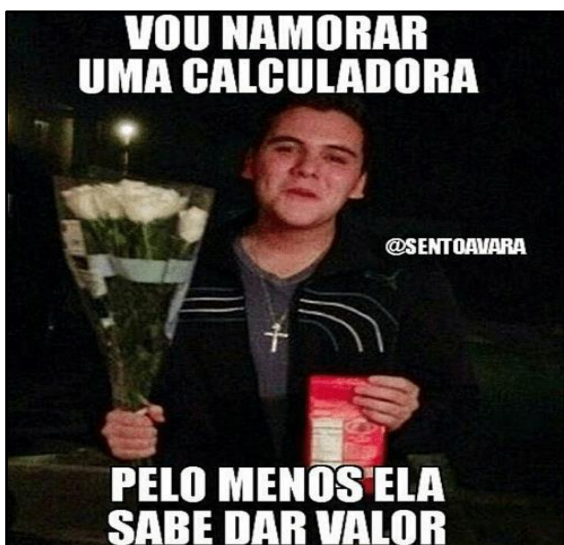
06 - Brinde

ETAPA 03- (40 MIN):

Após o tempo previsto para a segunda etapa, o professor entrega aos grupos cópias da atividade com textos do gênero meme para serem analisados. A atividade utiliza as mesmas palavras/expressões da etapa anterior, inseridas no meme. Assim que analisarem os textos, os discentes preencherão a segunda coluna do quadro “etapa 03”, com as conclusões do grupo. É importante que o educador oriente os alunos quanto aos procedimentos dessa etapa. Para isso, pode recorrer ao uso de algumas estratégias que façam com que os alunos compreendam que, conforme as circunstâncias em que o texto foi produzido, algumas palavras/expressões ganham um novo sentido. Então, deve encorajá-los a atentarem para os recursos dos textos multimodais assim como para a vivência de mundo dos componentes do grupo. A seguir, o grupo compara os dois quadros preenchidos e registra o entendimento do grupo depois na coluna “conclusões”.

Os textos que serão utilizados nesta atividade apresentam-se na sequência:

Figura 56 - Atividade 01



Fonte: <https://me.me/t/valor>.
Acesso: 31 dez. 2017

Figura 58 - Atividade 03



Fonte: <http://geradormemes>.
Acesso: 31 dez. 2017

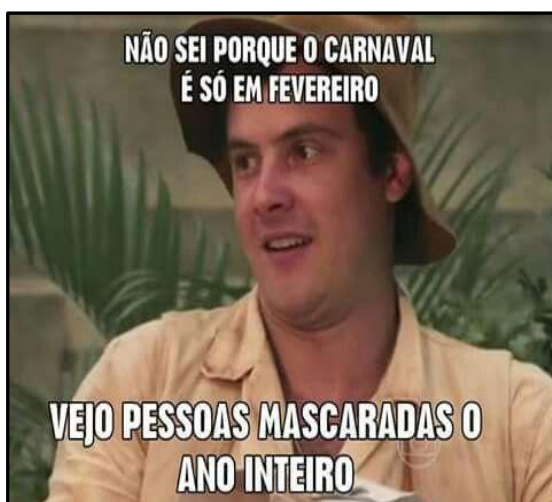
Figura 60 - Atividade 05

Figura 57 - Atividade 02



Fonte: <http://www.blogdojorge.com.br>.
Acesso: 31 dez. 2017

Figura 59 - Atividade 04



Fonte: <https://br.pinterest.com>.
Acesso: 31 dez. 2017

Figura 61 - Atividade 06



Fonte: <http://www.glimboo.com>.
Acesso: 27 dez. 2017

Fonte: <http://www.imgrum.org>.
Acesso: 27 dez. 2017

ETAPA 04- (50 MIN):

Nessa etapa, é feita a correção coletiva das atividades. Com a finalidade de promover a troca de ideias, os grupos socializam suas respostas para atividade 01 do quadro, confrontam-na com os outros grupos, seguidas das observações do professor. Para a apresentação poderá ser adotada a seguinte dinâmica: Cada grupo apresentará uma atividade inicialmente, seguidos dos outros grupos, até que todos apresentem uma atividade pela primeira vez. Os alunos compartilham as inferências realizadas no texto com a finalidade de identificar os significados que as palavras/expressões podem assumir. As conclusões obtidas pelas discussões coletivas mais pertinentes são registradas no quadro a fim de que, no final dessa etapa, sirvam de guia para a síntese sobre a temática discutida na oficina.

Depois das apresentações, o professor fará uma síntese, a partir dos registros feitos no quadro, focalizando a importância das inferências no momento em que os alunos encontram

palavras de significado desconhecido. Para isso, deve observar as pistas textuais, o contexto em que está inserida como também o conhecimento de mundo, pois nem sempre o sentido está no dicionário, pois muitas vezes depende das intenções do autor.

ETAPA 05- (25 MIN):

Após finalizar as discussões, os grupos serão desfeitos e o professor propõe uma atividade escrita individual, abordando os conteúdos discutidos na oficina.

ATIVIDADE INDIVIDUAL

1- Leia os memes e responda as questões a seguir:

Figura 62 - Texto I



Fonte: <http://www.imgrum.org>,
Acesso: 30 dez. 2017

Figura 63 - Texto II



Fonte: <http://geradormemes.com>.
Acesso: 19 dez. 2017

- A expressão “tô com uns rolo aí” é bastante conhecida pela sociedade em geral. De acordo com a imagem do texto I que outro sentido a expressão adquire?
- Com que outro sentido, geralmente as pessoas fazem uso da expressão “tô com uns rolo aí”?
- Você já viu a expressão “#partiu cama” sendo utilizada nas redes sociais? Nesse contexto, que sentido essa expressão apresenta?

- d) Com que sentido a expressão “#partiu cama” foi utilizada no texto II? O que contribuiu para que esse novo sentido fosse construído?
- e) Qual a importância das imagens na construção de sentidos dos textos I e II? Elas sozinhas conseguem construir o sentido? Explique.

2- Leia os textos a seguir:

Figura 64 - Texto III



Fonte: <http://br.eonline.com> Acesso: 01 jan. 2018

Figura 65 - Texto IV



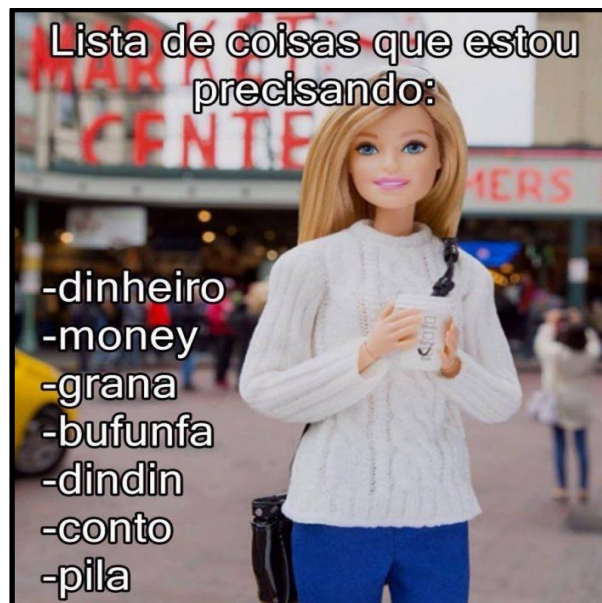
Fonte: <http://geradormemes.com>. Acesso: 19 dez. 2017

- a) O texto III faz referência a um ditado popular. Que ditado é esse? Como você chegou a essa conclusão?
- b) Qual o sentido do ditado popular encontrado na questão “a”?
- c) Observe a expressão facial e a forma de se posicionar da personagem do texto IV. Que sentimentos ela transmite?

- d) Com que sentido a expressão “dar um gelo” foi utilizada no texto IV? Que outro sentido essa expressão pode assumir em outros contextos?
- e) Qual a relação entre o uso da expressão “dar um gelo” e a imagem do texto IV?

3- Você aprendeu que, conforme o contexto em que estão inseridas, as palavras podem ter sentidos diversos. Leia o texto a seguir e responda ao que se pede:

Figura 66 - Texto V



Fonte: <http://www.imagenswhatsapp.blog.br>. Acesso: 27 dez. 2017

- a) Observe a lista de palavras que aparecem no meme acima. Essas palavras possuem sentidos diferentes? Explique.
- b) Com que intenção o autor fez uso dessa lista de palavras no meme?
- c) Que relação existe entre essa lista de palavras e o cenário em que a personagem se encontra?
- 2- Leia o texto atentamente para responder as questões que seguem:

Figura 67 - Texto VI



Fonte: <http://geradormemes.com>. Acesso: 01 jan. 2018

- As expressões “ia ligar” e “fora de área” assumem novo sentido no contexto do meme acima. Explique qual é esse sentido.
- Observe a posição em que se encontra e a expressão facial da personagem. De que forma esses recursos contribuem para a compreensão desse texto?
- Explique em que outro contexto essas expressões são utilizadas e que sentido elas podem assumir nesse contexto.

ETAPA 06- (25 MIN):

O professor promove uma correção coletiva da atividade escrita, reforçando os conteúdos estudados na oficina.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada de modo processual por meio das atividades desenvolvidas nos grupos e também através da atividade escrita individual, verificando se os alunos conseguiram realizar inferências e utilizar os recursos verbais e não verbais na construção dos sentidos dos textos.

Como esta é a última oficina deste caderno, sugere-se que sejam feitos alguns questionamentos, como:

- De que forma as atividades realizadas contribuíram para a compreensão de textos do gênero meme?
- Que critérios devem ser observados na leitura desses textos?

- 3- Com que finalidade esses textos são publicados?
- 4- Onde eles normalmente aparecem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos de gêneros verbo-imagéticos no 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco os processos de referenciação e a multimodalidade. Dessa forma, procurou-se compreender a função dos processos de referenciação e dos aspectos multimodais na construção de sentidos de textos verbo-imagéticos, a fim de elaborar estratégias que melhorassem o desempenho da leitura desses textos em uma turma de 9º ano do Ensino fundamental, de uma escola municipal de Teresina-PI. Isso se justifica uma vez que os PCN e as Diretrizes Curriculares desse município salientam a importância da leitura e a necessidade do uso de estratégias para que os alunos sejam leitores competentes e participantes ativos na vida social de sua comunidade.

Para tal fim, fundamentou-se na referenciação como processo de interação social intermediada pelo outro nas diversas práticas socioculturais, pois, conforme Cavalcante (2016), na produção e compreensão dos textos é imprescindível mobilizar não apenas os conhecimentos linguísticos, mas todos os outros conhecimentos adquiridos na convivência em sociedade. Igualmente considerou os aspectos multimodais, uma vez que, segundo Dionísio (2014), a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros e os modos verbal e imagético, além de não terem o mesmo significado, devem imbricar-se no sentido de construir os sentidos do texto.

A análise dos dados coletados por meio da atividade diagnóstica mostrou que os alunos pouco mobilizam os recursos não verbais presentes no texto para a construção dos sentidos, embora algumas habilidades concernentes a esses textos tenham evidenciado um desempenho superior em relação a outras habilidades inseridas na atividade diagnóstica. Por outro lado, observou-se que outro problema recorrente diz respeito à compreensão das retomadas de referentes nas práticas de leitura. Constatou-se, ainda, que apesar de muitos gêneros multimodais já serem trabalhados nas aulas, algumas habilidades acionadas pelos alunos privilegiam os aspectos gramaticais e estruturais do gênero em detrimento dos aspectos multimodais e da articulação entre eles. Sob outra perspectiva, os dados podem revelar também uma decorrência do modo como os itens foram construídos na atividade diagnóstica. Dessa forma, entende-se que o trabalho com a multimodalidade textual e a referenciação podem promover o aprimoramento da competência leitora, uma vez que são práticas pouco recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa, como mostrou o desempenho dos alunos na

atividade diagnóstica. Nesse contexto, estudos na área da referenciação e multimodalidade, tais como Mondada e Dubois (2003), Koch (2015b) e Cavalcante (2016), dentre outros, contribuíram significativamente com esta investigação, pois o trabalho com as estratégias de referenciação também se mostra essencial no desenvolvimento dessas habilidades.

Com base nos dados obtidos, é importante fazer uma reflexão sobre a necessidade da inserção de práticas pedagógicas diferenciadas no que diz respeito à leitura dos textos multimodais. Nessa perspectiva, escolheu-se o gênero meme por acreditar que, além de possibilitar o estudo das multisssemiose e dos processos de referenciação, é um gênero que está constantemente presente no contexto em que o educando está inserido, visto que ele o compartilha em suas redes sociais, tornando assim o processo de aprendizagem mais atrativo. Isso implica conceber as atividades de compreensão leitora mais abrangentes, considerando todos os recursos que compõem o texto. Nesse sentido, é importante a composição verbal-imagética do gênero meme, escolhido para esta pesquisa, pois é a partir da interação entre texto e imagem na construção de sentidos que as atividades de leitura podem contribuir para a formação de leitores mais proficientes. Então, o estudo desse gênero contribuiu para a compreensão dos textos multimodais, uma vez que agrega em si variados recursos multimodais como imagens, cores etc., os quais devem ser mobilizados e são indispensáveis para a sua compreensão.

Portanto, a análise da atividade diagnóstica permitiu verificar quais as habilidades que apresentaram baixo desempenho e sugerir uma proposta de trabalho mais adequada ao desenvolvimento da compreensão leitora dos textos verbo-imagéticos, em especial do gênero meme, escolhido como ponto de partida para a proposta de intervenção. Em relação ao gênero escolhido, destacam-se as contribuições de Dawkins (1976) e Nunes (2001), apoiados nas concepções de Kress & Van Leeuwen ([1996] 2006), Rojo (2012) e Dionísio (2011) acerca da multimodalidade.

Desse modo, a proposta de intervenção foi elaborada no intuito de apresentar uma ferramenta adequada para trabalhar a compreensão leitora dos gêneros verbo-imagéticos a partir das habilidades de leitura que apresentaram baixo desempenho na análise da atividade diagnóstica. Dessa maneira, o desenvolvimento das atividades embasou-se nas estratégias. Em relação à atividade proposta, destaca-se que foi organizada em forma de oficinas pedagógicas por acreditar que elas podem oportunizar ao educando uma forma significativa de construir o conhecimento de forma coletiva, contribuindo para o trabalho com o gênero. Em cada uma dessas oficinas, foi trabalhada uma habilidade, a saber: I- Identificando a unidade temática de textos multimodais; II- Compreendendo a interação entre os elementos

verbais e não verbais nos textos multimodais; III- As relações entre os pronomes e seus referentes e a progressão textual em textos multimodais e IV- O sentido estabelecido pelo uso de palavras ou expressões como estratégia de compreensão leitora dos textos multimodais.

Espera-se que essa sugestão de trabalho seja um instrumento que auxilie o professor em sua prática de sala de aula e que possa contribuir para a formação de leitores competentes, aptos a considerarem a importância das múltiplas semioses na leitura dos textos multimodais.

Em suma, depois da reflexão propiciada por esta pesquisa, constata-se que as hipóteses apresentadas inicialmente neste trabalho foram confirmadas, já que se conseguiu demonstrar, por meio da análise da atividade diagnóstica, que os alunos apresentam dificuldades na leitura dos textos multimodais, principalmente no que diz respeito a interação das linguagens verbal e não verbal, o que indica a necessidade de trabalhar novas estratégias de compreensão leitora desses textos. Além disso, possibilitou a construção de uma proposta de trabalho com o gênero meme verbo-imagético, com o intuito de ampliar a compreensão leitora dos textos multimodais no nono ano do ensino fundamental.

Portanto, é necessário salientar a importância da interação entre as multissemioses que constituem os textos multimodais, bem como dos processos referenciais, visto que não levam em conta apenas os aspectos linguísticos, mas todos os recursos presentes no texto. Essas estratégias poderão favorecer o trabalho com a compreensão leitora desses gêneros, uma vez que se supõe que as dificuldades apresentadas pelos educandos podem decorrer da pouca ênfase dada à interação entre os recursos desses textos, assim como aos processos de referenciação que eles implicam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle B. L. Refazendo os percursos da gramática visual. In: SOUZA, Medianeira, et al. (org) **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL / UFPE, 2012.

ARAÚJO, Antonia D. (2011). **Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil**. Linguagem em foco: revista do programa de pós-graduação em Linguística aplicada da UECE. v. 3 n. 5. UECE, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALLOCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursiva-semiótica de Gunther Kress: o gênero como recurso representacional. In: MEURER, J.L et al. (Orgs.) **GÊNEROS: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BENTES, Ana Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BLACKMORE, Susan. A evolução das máquinas de memes. Trabalho apresentado no **International Congress on Ontopsychology and Memetics**. Milão, 2002. Disponível em <http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>. Acesso em:03/02/17

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação - Prova Brasil- ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; PAIVA, Mariza Angélica. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.2, 2010, p. 56-71

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 175-190.

CUSTÓDIO-FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Tese (Doutorado) 330 p. Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufc/bitstream/riufc>. Acesso em: 29/12/2016.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Sao Paulo, SP : Itatiaia, 1979.

DIAS, Anair Valênia M. d. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mario et al. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas Linguagens para o Ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015a

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015b

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na Internet?** Proposta para uma problemática da memesfera. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CALVACANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B; CIULLA, A.; (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 2010

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015a.

_____. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015b.

_____; CUNHA-LIMA, M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.) **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

_____; TRAVAGLIA, Luís Carlos; **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRESS, G. R. VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** the Grammar of Visual Design. 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.

LIMA NETO, Vicente de. **Um estudo da emergência de gêneros no facebook**. Tese (Doutorado) 309 p. Fortaleza: UFC, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12573> Acesso em: 03/01/2018.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. et al. (Org) **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MACHADO, Daniela Zimmermann. Referenciação. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa**. Veredas– revista de estudos linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun., Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 43-62, 2002.

_____; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. **Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais**. Revista do GELNE, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article>. Acesso em: 31/12/2016

MAYER, Richard. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Gestion du topic et organization de la conversation de la conversation**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, IEL/Unicamp, n. 41, 2001.

_____; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CALVACANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B; CIULLA,A.; (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAES, Francine; MENDES, Gustavo; LUCARELLI, Talita. **Memes na internet: a web 2.0 como espaço fecundo para propagação.** In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Recife, PE, 2 a 6 de setembro de 2011.

NUNES, Mônica Rebeca Ferrari. **A memória na mídia: a evolução dos memes de afeto.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet.** Intexto. Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16, julho/dezembro 2006.

_____. **O facebook é o novo reino dos memes.** 2011. Disponível em http://www.raquelrecuero.com/arquivos/o_facebook_e_o_novo_reino_dos_memes.html. Acesso em: 04 jan. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português.** In: RIBEIRO et al. (orgs). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo. Peirópolis, 2010

ROJO, R. H. R. **Linguagens códigos e suas tecnologias.** In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2004.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Ed Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; SOUZA, Claudia Teixeira. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto alegre: Penso, 1998

SOUSA, Maria Margarete; LOPES, Ana Keyla Carmo. As sequências textuais e os processos de referenciação anafórica no gênero anúncio. In: CAVALCANTE, Mônica et al. (orgs). **Textos e discurso sob múltiplos olhares vol. 1:** gêneros e sequências textuais. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

VIEIRA, Josenia. **Introdução à Multimodalidade:** contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

Anexos

ANEXO I – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA



ESCOLA MUNICIPAL _____

ALUNO: _____

TERESINA (PI) _____ DE _____ DE 2016.

Turma: _____

Prova Padronizada – 1º Bimestre – Língua Portuguesa – 9º ano

- Analise a fábula abaixo para responder às questões de 1 a 5.

TEXTO 1**A CIGARRA E A FORMIGA**

Era uma vez, uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do sol, da brisa suave do fim da tarde e nem o bate-papo com os amigos ao final do trabalho tomando uma cervejinha gelada. Seu nome era ‘Trabalho’, e seu sobrenome era ‘Sempre’.

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou nem um minuto sequer. Cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o sol, curtiu pra valer sem se preocupar com o inverno que estava por vir...Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando.

A formiguinha, exausta de tanto trabalhar, entrou para a sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome, do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu. Sua amiga cigarra estava dentro de uma Ferrari amarela com um aconchegante casaco de vison. E a cigarra disse para a formiguinha:

- Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

E a formiguinha respondeu:

- Claro, sem problemas! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu dinheiro para ir a Paris e comprar esta Ferrari?

E a cigarra respondeu:

- Imagine você que eu estava cantando em um bar na semana passada e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer show em Paris... A propósito, a amiga deseja alguma coisa de lá?

- Desejo sim, respondeu a formiguinha... – Se você encontrar o La Fontaine (Autor da Fábula Original) por lá, manda ele ir pra onde o vento faz a curva!!!

Moral da História: Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine e ao seu patrão. Trabalhe, mas curta a sua vida. Ela é única!!!

Releitura da Fábula de La Fontaine: disponível no PortalBrAT (adaptada para fins didáticos)

1. A cigarra ia passar o inverno em Paris. Pediu a sua amiga formiga que cuidasse de
 - a) seu casaco de vison.
 - b) La Fontaine.
 - c) sua Ferrari.
 - d) sua toca.
2. Nos trechos abaixo, a palavra destacada que evidencia a passagem de tempo é
 - a) “Não aproveitou **nada** do sol, da brisa do fim da tarde...”.
 - b) “Sua amiga cigarra estava **dentro** de uma Ferrari amarela...”.
 - c) “**Durante** todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar...”.
 - d) “curtiu pra valer sem se preocupar com o **inverno** que estava por vir...”.
3. A parte do texto que evidencia que o narrador é observador é:
 - a) “Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris.”
 - b) “Será que você poderia cuidar da minha toca?”

- c) “Então, passados alguns dias, começou a esfriar.”
 d) “A propósito, a amiga deseja alguma coisa de lá?”
4. No trecho “Seu nome era **‘Trabalho’**, e seu sobrenome era **‘Sempre’**.”, as palavras destacadas transmitem a ideia de que a formiguinha
- a) nem sempre gostava de trabalhar.
 b) tinha o nome Trabalho Sempre.
 c) trabalhava de vez em quando.
 d) trabalhava constantemente.
5. Em “- Claro, sem problemas! Mas o que **lhe** aconteceu?“, o pronome destacado refere-se a(à)
- a) La Fontaine.
 b) formiga.
 c) cigarra.
 d) toca.
- Leia com atenção o anúncio publicitário abaixo para responder às questões de 6 a 8.

TEXTO 02

Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 1 mar. 2012.

6. Aliando elementos verbais e não verbais, o autor trabalha com a ideia de que, para o mundo ser sustentável, o consumidor precisa
- Aconsumir produtos de modo responsável e ecológico.
- e) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.
 f) aderir à onda sustentável, consumindo de forma excessiva.
 g) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis.
7. O tema do anúncio publicitário acima é
- e) preservação do meio ambiente.
 f) insustentabilidade ambiental.
 g) consumismo desenfreado.
 h) reciclagem de sacolas.
8. A expressão “inSUSTENTÁVEL”, de acordo com o contexto, possui uma interpretação diferenciada. Levando isso em consideração, o anúncio quis destacar com as letras grandes que o mundo será mais sustentável
- e) com o uso das sacolas retornáveis.
 f) sem o uso das sacolas retornáveis.
 g) com o uso de sacolas não retornáveis.
 h) com a compra de sacolas não retornáveis.
- Leia com atenção o anúncio publicitário abaixo para responder às questões 9 e 10.

TEXTO 03



<http://www.free.art.br/trabalhos/anuncios>

9. O tema do anúncio acima é
- a saúde do médico.
 - tratamento de saúde.
 - problemas de saúde.
 - homenagem ao médico.
10. Em “é **dele** que precisamos” o pronome destacado refere-se a(o)
- médico.
 - hospital.
 - remédio.
 - Santa Isabel.
- Leia a letra de música a seguir para responder às questões 11 e 12.

TEXTO 04

Samba do Arnesto

Adoniran Barbosa e Alocin

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos não encontramos ninguém
 Nós voltermos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez nós num vai mais

No outro dia encontremo com o Arnesto
 Que pediu desculpas mais nós não aceitamos
 Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
 Mas você devia ter pnhado um recado na porta

Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá
 Aduvido que isso, num faz mar, num tem importância,
 Assinado em cruz porque não sei escrever"

Link: <http://www.vagalume.com.br>

11. A música é um claro exemplo do emprego da norma popular, uma das variedades linguísticas do português brasileiro. O trecho que apresenta o uso da linguagem informal é
- “isso não se faz”.
 - “pediu desculpas”.
 - “ele mora no Brás”.
 - “Nós não semos tatu!”.
12. O narrador do texto é
- observador.
 - personagem.
 - de 3ª pessoa.
 - Arnesto.

- Leia o poema abaixo para responder às questões 13 e 14.

TEXTO 05

Desencanto - Manuel Bandeira

Eu faço versos como quem chora
 De desalento... de desencanto...
 Fecha o meu livro, se por agora
 Não tens motivo nenhum de pranto.
 Meu verso é sangue.
 Volúpia ardente...
 Tristeza esparsa... remorso vão...
 Dói-me nas veias. Amargo e quente,
 Cai, gota a gota, do coração.
 E nestes versos de angústia rouca,
 Assim dos lábios a vida corre,
 Deixando um acre sabor na boca.
 - Eu faço versos como quem morre.

<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/m/desenc.htm>

13. Em "eu faço versos como quem chora", o efeito de sentido produzido pelo trecho é de
- comparação.
 - exagero.
 - finalidade.
 - causa.
14. "Dói-me nas veias", o pronome destacado refere-se a(o)
- Manuel Bandeira.
 - eu lírico.
 - coração.
 - verso.
- Leia com atenção o anúncio publicitário abaixo para responder às questões 15 e 16.
- TEXTO 06**



Disponível em: <http://www.cbsp.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado)

15. O texto acima é sobre um adoçante que tem a seguinte ideia: "Mude sua embalagem". O emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais
- associa o vocábulo "açúcar" à imagem do corpo fora de forma.
 - Elogia a forma física do possível cliente do produto anunciado.
 - Incentiva as pessoas a praticarem atividades esportivas diariamente.
 - ênfatisa a tendência da sociedade buscar hábitos alimentares saudáveis.
16. A expressão "Mude de embalagem" foi empregado com o sentido de
- use belas roupas.
 - fique em forma.
 - mude de saco.
 - use açúcar.
- Leia com atenção o anúncio publicitário abaixo para responder às questões 17 e 18.

TEXTO 07

Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso em: 29 fev. 2012.

17. O tema do anúncio é
- doação de sangue.
 - faça uma corrente.
 - incentivo à amizade.
 - mudança de hábitos.
18. O anúncio acima utiliza recursos verbais e não verbais como estratégia de convencimento, dentre os quais se destaca
- o emprego de “Um grande ato”, despertando a consciência das pessoas para o sentimento de solidariedade.
 - a relação entre a palavra “corrente”, a imagem das pessoas de mãos dadas e a mão estendida ao leitor.
 - a apresentação da imagem de pessoas saudáveis, estratégia adequada ao público-alvo da campanha.
 - a ligação estabelecida entre as palavras “hábito” e “hemocentro”, explorando a ideia de frequência.
- Analise a letra de música abaixo para responder às questões de 19 a 22.

TEXTO 08**ASA BRANCA**

Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira

Quando oiei a terra ardendo
 Qual fogueira de São João
 Eu perguntei-ei a Deus do céu, ai
 Pru que tamanha judiação?
 Qui brasero, que fornaia
 Nem um pé de prantação
 Por farta d'água perdi meu gado
 Morreu de sede meu alazão
 Inté mesmo a asa-branca
 Bateu asas do sertão
 Entonce eu disse: adeus, Rosinha
 Guarda contigo meu coração.
 Hoje longe muitas légua
 Numa triste solidão
 Espero a chuva caí de novo
 Pra mim vortá pro meu sertão (...)

<http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga>

19. A linguagem presente no texto é predominantemente
- informal.
 - padrão.
 - formal.
 - culta.
20. Em "**por farta d'água** perdi meu gado", o trecho destacado dá a ideia de
- finalidade.
 - tempo.
 - causa.
 - condição.
21. O trecho do texto que transmite a ideia de consequência é:
- "por farta d'água".
 - "Qui brasero, que fornaia".
 - "qual fogueira de São João".
 - "Morreu de sede meu alazão".
22. A causa de o narrador ter saído do sertão foi
- ter ficado rico.
 - a seca castigante.
 - sua amada Rosinha.
 - ter caído água no sertão.

➤ Leia o texto abaixo para responder às questões 23 e 24.

TEXTO 09

O COVEIRO E O BÊBADO Fábula Moderna

Por diversas vezes resisti à tentação de compartilhar com vocês esta Fábula de Millôr Fernandes, a tentação, porém, acabou vencendo-me:

Ele foi cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que sozinho não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxes naturais do mato. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: "O que é que há?".

O coveiro então gritou desesperado: "Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!" – Mas, coitado! - condoeu-se o bêbado. – Tem toda a razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho! – E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem apela.

23. De acordo com o texto, quem estava deitado no fundo da cova era
- o bêbado.
 - o narrador.
 - o coveiro.
 - Millôr Fernandes.
24. O bêbado ao ouvir o grito desesperador do coveiro
- tirou-o da cova.
 - cobriu-o de terra.
 - fez companhia a ele.
 - jogou uma corda para ele.

ANEXO II – CHAVE DE CORREÇÃO DA PROVA PADRONIZADA



**Prefeitura de
Teresina**

1ª PROVA PADRONIZADA – 1º BIMESTRE – 2016 – 9º ANO - LÍNGUA PORTUGUESA

CHAVE DE CORREÇÃO

HABILIDADES	QUESTÕES	GABARITO	CHAVE	
H1 – Localizar informações explícitas em fábulas modernas, anúncios publicitários, regulamentos, poemas e letras de música. (D1)	01	D	01	D
	23	C	02	C
	24	B	03	C
H2 – Identificar tema em anúncios publicitários relacionando elementos verbais e não verbais. (D4)	07	A	04	D
	09	B	05	C
	17	A	06	A
H4 – Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e de expressões em anúncios publicitários, fábulas modernas, poemas e letras de música. (D18)	04	D	07	A
	08	A	08	A
	16	B	09	B
H6 – Identificar os elementos da narrativa em fábulas modernas, poemas e letras de música. (D10)	02	C	10	A
	03	C	11	D
	12	B	12	B
H8 – Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em fábulas modernas, poemas e letras de música. (D15)	05	C	13	A
	10	A	14	B
	14	B	15	A
H9 – Reconhecer relações de causa e consequência em fábulas modernas e letras de música. (D11)	20	C	16	B
	21	D	17	A
	22	B	18	B
H11 – Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em anúncio publicitário. (D5)	06	A	19	A
	15	A	20	C
	18	B	21	D
H14 – Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em fábulas modernas, anúncios publicitários, poemas e letras de música. (D18)	11	D	22	B
	13	A	23	C
	19	A	24	B

ANEXO III – DESCRITORES DA PROVA BRASIL

Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 9º ano do Ensino Fundamental

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D15
Identificar a tese de um texto	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	8ª/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13

Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

ANEXO IV – MATRIZ REFERENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE TERESINA

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação



Prefeitura de
Teresina

PLANO REFERENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2016

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BIMESTRE	H	HABILIDADES	GÊNEROS
1º BIMESTRE	H1	Localizar informações explícitas em fábulas modernas, anúncios publicitários, regulamentos, poemas e letras de música.	<ul style="list-style-type: none"> • FÁBULA MODERNA • POEMA • ANÚNCIO PUBLICITÁRIO • LETRA DE MÚSICA • REGULAMENTO
	H2	Identificar tema em anúncios publicitários relacionando elementos verbais e não verbais.	
	H3	Inferir tema em fábulas modernas, letras de música e poemas.	
	H4	Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de palavras e de expressões em anúncios publicitários, fábulas modernas, poemas e letras de música.	
	H5	Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em letras de música, anúncios publicitários, poemas e fábulas modernas.	
	H6	Identificar os elementos da narrativa em fábulas modernas, poemas e letras de música.	
	H7	Reconhecer a finalidade de fábulas modernas, anúncios publicitários, regulamentos, poemas e letras de música.	
	H8	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em fábulas modernas, poemas e letras de música.	
	H9	Reconhecer relações de causa e consequência em fábulas modernas e letras de música.	
	H10	Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios em fábulas modernas, poemas, regulamentos, anúncios publicitários e letras de música.	
	H11	Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em anúncio publicitário.	
	H12	Inferir informação em fábulas modernas, anúncios publicitários, poema e letras de música.	
	H13	Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em poemas e letras de música.	
	H14	Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em fábulas modernas, anúncios publicitários, poemas e letras de música.	
	H15	Reconhecer recurso argumentativo em anúncios publicitários.	



PLANO REFERENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2016
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BIMESTRE	H	HABILIDADES	GÊNEROS
2º BIMESTRE	H16	Reconhecer a finalidade de artigo de divulgação científica, crônica, HQs, tirinhas e piadas.	<ul style="list-style-type: none"> • ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA • CRÔNICA • HQ • TIRINHA • PIADA
	H17	Identificar tema em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs e tirinhas.	
	H18	Inferir o efeito de sentido de palavra e expressão em crônicas, artigos de divulgação científica, HQs, tirinhas e piadas.	
	H19	Reconhecer relações de causa e consequência em crônicas, artigos de divulgação científica, HQs e tirinhas.	
	H20	Localizar informações explícitas em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs, tirinhas e piadas.	
	H21	Identificar os elementos da narrativa em crônicas, HQs, tirinhas e piadas.	
	H22	Inferir efeito de humor em crônicas, piadas, HQs e tirinhas.	
	H23	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs, tirinhas e piadas.	
	H24	Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs, tirinhas e piadas.	
	H25	Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em HQs e tirinhas.	
	H26	Reconhecer expressões características da linguagem científica em artigos de divulgação científica.	
	H27	Inferir informações em artigo de divulgação científica, crônica, HQs, tirinhas e piadas.	
	H28	Reconhecer o efeito de sentido das variantes linguísticas e de figuras de linguagem em HQs, piadas e tirinhas.	
	H29	Inferir efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recursos para estabelecer humor ou ironia em HQs, tirinhas, crônicas e piadas.	
H30	Identificar o assunto principal em artigos de divulgação científica, crônicas, HQs, tirinhas e piadas.		

PLANO REFERENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2016
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BIMESTRE	H	HABILIDADES	GÊNEROS
3º BIMESTRE	H34	Reconhecer expressões características da linguagem argumentativa em artigos de opinião e resenhas críticas.	<ul style="list-style-type: none"> • ROMANCE • ARTIGO DE OPINIÃO • MANUAL DE INSTRUÇÃO • TEXTO DRAMÁTICO • RESENHA CRÍTICA
	H35	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances, manuais de instrução, artigos de opinião, textos dramáticos e resenhas críticas.	
	H36	Reconhecer a relação entre palavras ou expressões e seu referente em romances, artigos de opinião, textos dramáticos e resenhas críticas.	
	H37	Reconhecer relações de causa e consequência em romances, artigos de opinião, resenhas crítica e textos dramáticos.	
	H38	Identificar os elementos da narrativa em romances e textos dramáticos.	
	H39	Reconhecer a finalidade de romances, artigos de opinião, manuais de instrução, textos dramáticos e resenhas críticas.	
	H40	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, artigos de opinião, textos dramáticos e resenhas críticas.	
	H41	Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios em fragmentos de romance, artigos de opinião, textos dramáticos, manuais de instrução e resenhas críticas.	
	H42	Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em manuais de instrução.	
	H43	Reconhecer diferentes opiniões entre artigos de opinião que abordam o mesmo tema.	
	H44	Inferir tese em artigos de opinião e resenhas críticas.	
	H45	Localizar ideia principal em artigo de opinião e resenhas críticas.	
	H46	Inferir informações em fragmentos de romance, textos dramáticos, resenhas críticas e artigos de opinião.	
	H47	Inferir o sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação em romances, textos dramáticos.	
H48	Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em romance e texto dramático.		

PLANO REFERENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2016

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BIMESTRE	H	HABILIDADES	GÊNEROS
4º BIMESTRE	H49	Localizar informações explícitas em contos, charges, editoriais, notícias e reportagens.	<ul style="list-style-type: none"> • CONTO • CHARGE • EDITORIAL • NOTÍCIA • REPORTAGEM
	H50	Reconhecer relações de causa e consequência em contos, charges, editoriais, notícias e reportagens.	
	H51	Reconhecer recurso argumentativo em editoriais.	
	H52	Inferir efeito de humor em charges.	
	H53	Interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais em charges.	
	H54	Inferir tese em editoriais.	
	H55	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes em contos, charges, editoriais, notícias e reportagens.	
	H56	Identificar os elementos da narrativa em contos.	
	H57	Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em charges.	
	H58	Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em editoriais.	
	H59	Reconhecer a finalidade do conto, charge, editorial, notícia e reportagem.	
	H60	Identificar tema em contos, charges, editoriais, notícias e reportagens.	
	H61	Reconhecer expressões características da linguagem jornalística em notícias, reportagens e editoriais.	
H62	Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema em notícia e reportagem.		

ANEXO V: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO: trabalhando a construção de sentidos no 9º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: MARILUCE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79654616.1.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.469.850

Apresentação do Projeto:

Utilizar-se à uma pesquisa de caráter descritivo, com uma abordagem quali-quantitativa dos dados. O trabalho será desenvolvido em uma escola pública do município de Teresina, a partir de uma investigação e análise dos resultados da Avaliação Padronizada elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Esta pesquisa se justifica como descritiva uma vez que tem o objetivo de analisar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos do gênero meme no 9º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados será realizada em uma escola pública municipal de ensino fundamental, localizada na periferia da zona sul Teresina. Na escola funcionam 14 turmas do 1º ao 9º ano do Ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Os sujeitos desta pesquisa serão os alunos do 9º ano, do turno matutino, cuja turma é formada por 32 alunos, constituindo-se de 14 meninos e 18 meninas, com média de 14 anos de idade, dos quais 9 são transportados. A escola funciona em um prédio alugado, adaptado para esse fim. Não possui biblioteca, refeitório, nem climatização, o que dificulta a concentração em sala de aula. Alguns dos educandos estão em situação de vulnerabilidade social, excluídos dos direitos sociais e sujeitos a um ambiente exposto à violência e ao consumo de drogas. Finalmente, por meio dos procedimentos de pesquisa, pretende-se atingir o objetivo deste trabalho e contribuir para a melhoria do desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito aos textos multimodais.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.469.850

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos dos gêneros verboimagéticos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Analisar os itens de leitura dos textos multimodais sugeridos pela avaliação externa de 9º ano, da rede Municipal de Ensino de Teresina-PI, para constatar que habilidades de leitura são exigidas do leitor para a compreensão dos textos multimodais
- Quantificar as habilidades acionadas pelos alunos na construção de sentidos dos textos multimodais.
- Descrever as habilidades apresentadas pelos alunos na construção de sentidos de textos multimodais da avaliação externa.
- Aplicar atividade diagnóstica envolvendo a construção de sentidos do gênero meme verbo-imagético para identificar, de forma pomenorizada, as dificuldades na aquisição das habilidades de leitura exigidas.
- Analisar os resultados da atividade diagnóstica tendo como parâmetros as habilidades de leitura definidas pela avaliação de rede.
- Elaborar proposta de ensino para o trabalho com o gênero meme verbo-imagético no 9º ano do Ensino fundamental, tendo como foco as habilidades de leitura definidas pela rede.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Uma investigação, seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três riscos:

- a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos.
- b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo.
- c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.469.850

Benefícios: Esta pesquisa se justifica pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégia de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Materna. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente:

1. APRESENTOU O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE conforme versa a Resolução 466/12 "II.23".

Recomendações:

Acesse o link do CEP UESPI no site da UESPI para orientações, modelos de documentos e localizar as pendências: http://www.uespi.br/site/?page_id=107158

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior:

1. APRESENTOU O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE conforme versa a Resolução 466/12 "II.23".

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_790633.pdf	20/12/2017 16:43:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	18/12/2017 15:43:09	MARILUCE LIMA	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.469.850

Folha de Rosto	FR.pdf	03/11/2017 23:47:37	MARILUCE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura.jpg	03/11/2017 23:39:34	MARILUCE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAL.docx	02/11/2017 16:50:20	MARILUCE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	02/11/2017 16:50:01	MARILUCE LIMA	Aceito
Outros	LATTES.pdf	02/11/2017 14:43:51	MARILUCE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.docx	26/07/2017 11:31:50	MARILUCE LIMA	Aceito
Outros	coleta.docx	26/07/2017 11:25:25	MARILUCE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 18 de Janeiro de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO VI: DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA E TERMO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISADORA: MARILUCE LIMA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SILVANA MARIA CALIXTO DE LIMA

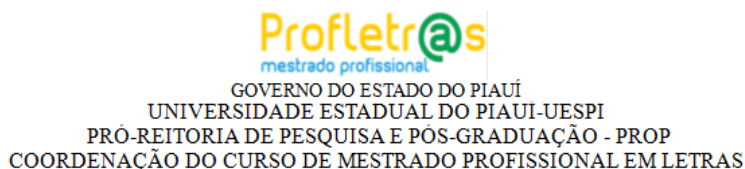
DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **MARILUCE LIMA**, CPF nº: 453.371.873-68, matrícula UESPI nº: 4000173, pesquisador responsável pelo projeto **“GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO: trabalhando a construção de sentidos no 9º ano do Ensino Fundamental”**, comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos neste projeto e a anexar os resultados desta pesquisa na Plataforma Brasil. Além disso, comprometo-me a manter o anonimato de todos os participantes incluídos neste estudo durante todas as apresentações científicas e publicações realizadas.

Teresina-PI, 27 de abril de 2017.

Mariluce Lima
Assinatura da pesquisadora

ANEXO VII: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do seu filho na pesquisa “**GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO**: trabalhando a construção de sentidos no 9º ano do Ensino Fundamental”. Neste estudo, pretendemos investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentido, ou seja, leitura de textos dos gêneros verbo-imagéticos (textos que possuem palavras e imagens) no 9º ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto surgiu a partir das vivências do contexto escolar em sala de aula. Constatou-se que, em avaliação externa (prova bimestral aplicada pela Secretaria Municipal de Educação – ver anexo I), os alunos apresentaram um baixo desempenho nas questões que trabalhavam os textos constituídos por imagens e palavras, o que tem gerado bastante preocupação no âmbito educacional, pois os textos, em conformidade com o objetivo geral de língua portuguesa devem possibilitar o desenvolvimento da competência de leitura e de comunicação dos alunos.

Com isso, sentimos a necessidade de propor o aprofundamento no estudo desse tipo de texto. Desse modo, o fato de muitos estudantes não conseguirem interpretar esses textos fez com que surgisse a necessidade de ampliar a leitura e interpretação de textos desse público.

Escolheu-se trabalhar a leitura e interpretação com os alunos, por meio dos memes (textos compartilhados pelos alunos por meio da internet) isto é, um texto que faz cada vez mais parte da prática comunicativa dos alunos. Além disso, esse gênero está ganhando espaço como ferramenta pedagógica na escola. Acreditamos que o gênero meme é uma estratégia produtiva para ampliar a compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Será uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de Teresina com os alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental do turno manhã. Quanto aos objetivos, realizaremos uma pesquisa que descreverá de forma clara os resultados obtidos, utilizaremos técnicas padronizadas de coleta de dados, a partir de uma atividade diagnóstica, ou seja, aplicaremos

uma atividade para diagnosticar os problemas com relação à leitura e compreensão dos textos, para então, tentarmos desenvolver soluções para os problemas encontrados.

Para autorizar a participação neste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, e será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se.

Uma investigação, seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três riscos: a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

Esta pesquisa se justifica pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. Além disso, é assegurada a confidencialidade dos dados do participante, ressarcimento em caso de despesas decorrentes da pesquisa e indenização em caso de danos causados por ela. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo pesquisador e pelo responsável legal do participante, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

É importante esclarecer que em qualquer momento da pesquisa, o pesquisador responsável está disponível para esclarecimentos sobre a mesma, por meio dos contatos

fornecidos no final deste documento. Além disso, a pesquisa encontra-se de acordo com as exigências do CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ), que se trata de um grupo de profissionais que avaliam pesquisas que envolvem seres humanos. Lembramos que este comitê também –encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos de dúvidas, por meio dos contatos abaixo descritos.

Teresina, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do participante de pesquisa/responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: segunda a sexta das 9h às 17h.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: MARILUCE LIMA

ENDEREÇO: QUADRA 33; CASA. 08 CEP: 64030090

FONE: (86) 98105-7107 / E-MAIL: MARIMARILUCE.ML@GMAIL.COM

ANEXO VIII: TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PESQUISADOR: MARILUCE LIMA

ORIENTADORA: PROF. DRA. SILVANA MARIA CALIXTO DE LIMA

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**GÊNERO MEME VERBO-IMAGÉTICO**: trabalhando a construção de sentidos no 9º ano do Ensino Fundamental”. Neste estudo, pretendemos investigar as estratégias de leitura aplicadas à construção de sentidos dos gêneros verbo-imagéticos (textos que possuem palavras e imagens) no 9º ano do Ensino Fundamental.

Para realizar a pesquisa, será necessário fazer uma atividade diagnóstica, ou seja, uma atividade composta por questões em que você deverá ler e interpretar alguns textos compostos por palavras e imagens. É importante dizer que todas as atividades serão tratadas de forma anônima e confidencial, como também, em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a sua privacidade será assegurada.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a desistir de participar das atividades propostas e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma atividade diagnóstica, ou seja, interpretação de textos em sala de aula conforme as propostas de planejamento do professor da turma. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Uma investigação, seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três riscos: a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica

poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

Esta pesquisa se justifica pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégia de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. Além disso, é assegurada a confidencialidade dos dados do participante, ressarcimento em caso de despesas decorrentes da pesquisa e indenização em caso de danos causados por ela. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

É importante esclarecer que em qualquer momento da pesquisa, o pesquisador responsável está disponível para esclarecimentos sobre a mesma, por meio dos contatos fornecidos no final deste documento. Além disso, a pesquisa encontra-se de acordo com as exigências do CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ), que se trata de um grupo de profissionais que avaliam pesquisas que envolvem seres humanos. Lembramos que este comitê também –encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos de dúvidas, por meio dos contatos abaixo descritos.

Teresina, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: segunda a sexta das 9h às 17h.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: MARILUCE LIMA

ENDEREÇO: QUADRA 33; CASA. 08 CEP: 64030090

FONE: (86) 98105-7107 / E-MAIL: MARIMARILUCE.ML@GMAIL.COM