

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

VIROU MEME, VIROU MANCHETE: A RETEXTUALIZAÇÃO
COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL

JULIANA MARCELINO DE LIMA BARCELLOS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**VIROU MEME, VIROU MANCHETE: A RETEXTUALIZAÇÃO
COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

JULIANA MARCELINO DE LIMA BARCELLOS

Sob orientação da Prof. Dr.
Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SEROPÉDICA, RJ

2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B242v Barcellos, Juliana Marcelino de Lima, 1976-
 VIROU MEME, VIROU MANCHETE: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
 ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO
 ENSINO FUNDAMENTAL / Juliana Marcelino de Lima
 Barcellos. - Volta Redonda, 2021.
 98 f.

 Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, ProFletras, 2021.

 1. Adequação Contextual. 2. Retextualização. 3.
 Competências Escritas. 4. Meme. 5. Notícia. I. Costa,
 Wagner Alexandre dos Santos, 1973-, orient. II
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 ProFletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JULIANA MARCELINO DE LIMA BARCELLOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/11/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Cristina dos Santos Malfacini (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2022

TERMO Nº 301/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 29/03/2022 13:08)

ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1735678

(Assinado digitalmente em 25/03/2022 12:33)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1456413

(Assinado digitalmente em 05/04/2022 15:12)

ANA CRISTINA DOS SANTOS MALFACINI

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 034.101.607-10

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
301, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **25/03/2022** e o código de verificação: **e050360e81**

O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas.

- Roland Barthes

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa de mestrado só foi possível porque variadas formas de apoio chegaram a mim ao longo do percurso trilhado, de modo que me resta agradecer:

Ao meu pai, Ivaldo, um dos meus maiores admiradores e por quem eu tive forças para lutar até aqui.

À minha mãe, Rosemarie, professora de Português e maior incentivadora. Na verdade, um exemplo, que serviu de forças para seguir nos estudos e galgar novos espaços.

Ao meu filho, Andrei, que me incentivou de todas as formas quando eu achava que não iria conseguir. Seu olhar de admiração e apoio, em forma de palavras doces, foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido, Érique, por sempre torcer pelo meu sucesso e me carregar no colo nos momentos difíceis.

Aos mestres do PROFLETRAS pelos ensinamentos e dedicação para que nos tornássemos professores melhores.

À CAPES, já que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

A todos os meus companheiros de turma, mas principalmente às minhas amigas Daniele Malta, pelas caronas imprescindíveis, e Patrícia Medeiros, por estar sempre disponível para me ouvir e aliviar os momentos duros ao longo de todo o percurso, principalmente durante a pandemia do Covid-19.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Ana Cristina dos Santos Malfacini e Prof.^a Dr.^a Angela Marina Bravin dos Santos, pelas contribuições valiosas.

Ao meu orientador, Prof.^o Dr. Wagner Costa, pelos conhecimentos compartilhados, por mostrar-me os caminhos possíveis e deixar o peso da tarefa mais leve com gentileza e paciência.

RESUMO

BARCELLOS, Juliana Marcelino de Lima. **VIROU MEME, VIROU MANCHETE: A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual no ensino fundamental**. 2021. 98p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza o ensino da Língua Portuguesa com base em gêneros textuais. No entanto, por ter sido implantada de modo efetivo recentemente, alguns professores ainda não desenvolvem plenamente as competências e habilidades previstas no documento. É extremamente preocupante o fato de alunos iniciarem o 6º ano e darem continuidade ao Ensino Fundamental, chegando ao 9º ano sem desenvolver habilidades em escrita previstas nesse documento e em outros documentos educacionais oficiais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), que são bem anteriores à Base. Tal problema aponta para a necessidade de transformações na prática de ensino da Língua Portuguesa, que, tradicionalmente, abre pouco espaço para se trabalhar com questões relativas à sistematização do ensino de escrita e de reescrita. Todavia, é possível conduzir práticas pedagógicas diversificadas, em um ambiente inovador, tratando variados temas, de maneira criativa, levando em conta o cotidiano dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus interesses, bem como suas necessidades curriculares. O advento dos estudos em Linguística sobre o ensino da leitura e da escrita trouxe contribuições relevantes, do ponto de vista teórico. Estudiosos como Marcuschi (2006), Koch (2002), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, apresentam teorias nas quais estão inseridas a ideia de textos como eventos sociais, em que os sujeitos são vistos como agentes protagonistas em suas produções e em análises textuais. A partir dessa perspectiva, os textos passam a constituir-se em atividades sociais e não mais em um instrumento para se verificar o conhecimento das normas gramaticais. Sob esse prisma, deve-se levar em conta a situação sociocomunicativa, histórica e cultural para o trabalho com textos. É no contexto dessas teorias e proposições sobre o ensino da leitura e da escrita que se situa o trabalho aqui apresentado, cujo principal objetivo é o de possibilitar aos educandos de escolas estaduais uma maior inserção em práticas letradas, no qual o enfoque será a narração, que se faz presente em vários gêneros textuais como notícias, crônicas, contos, romances, relatos, filmes e até mesmo nas redes sociais. Para a execução da proposta, será apresentada uma sequência didática, a partir da abordagem metodológica elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com atividades que incluem trabalhos de análise de leitura; de retextualização, a partir de postulações de Dell'Isola (2008); de memes para notícias on-line, as quais possibilitarão aos estudantes uma aproximação com o tema de seu interesse; e um processo sistemático e planejado de aprendizagem em relação à produção textual e à leitura. Assim, espera-se contribuir para a integração socioeducativa desses alunos, favorecendo sua aprendizagem, o resgate da confiança em suas potencialidades e ampliando suas possibilidades de participação cidadã.

Palavras-chave: Adequação Contextual. Retextualização. Competências Escritas. Meme. Notícia.

ABSTRACT

BARCELLOS, Juliana Marcelino de Lima. **TURNED MEME, TURNED HEADLINES: Retextualization as a strategy for teaching textual production in elementary school.** 2021. 98p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

The National Common Curricular Base (BNCC) prioritizes the teaching of the Portuguese language from typologies and textual genres. However, since it was recently implemented effectively, teachers still do not fully develop the competencies and skills provided for in the document. And it is extremely worrying that students start the 6th year and continue to Elementary School, reaching the 9th year, without developing writing skills provided for in this document and in other official educational programs, such as the National Curriculum Parameters (PCNs), which is well before the Base. Such a problem points to the need for changes in the practice of teaching the Portuguese language, which traditionally leaves little room for working with issues related to the systematization of the teaching of writing and rewriting. However, it is possible to conduct diverse pedagogical practices, in an innovative environment, treating various themes in a creative way, and taking into account the students' daily lives, their previous knowledge, their interests, as well as their curricular needs. The advent of Linguistics studies on the teaching of reading and writing brought relevant contributions, from a theoretical point of view. Scholars such as Marcuschi (2006), Koch (2002), Dolz and Schneuwly (2004), among others, present theories in which the idea of texts such as social events, in which the subjects are seen as protagonist agents in their productions and in textual analyzes. From this perspective, the texts become social activities and no longer an instrument for verifying the knowledge of grammatical norms. In this light, one must take into account the socio-communicative, historical and cultural situation for working with texts. It is in the context of these theories and propositions on the teaching of reading and writing that the work presented here is located, whose main objective is to enable students of the a state school a greater insertion in literate practices, in which the focus will be narration, which is present in various textual genres such as news, chronicles, short stories, novels, reports, films and even on social networks. For the execution of the proposal, a didactic sequence will be presented, based on the methodological approach developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), with activities that include works of reading analysis, of retextualization, from the postulations of Dell'Isola (2008), from memes to online news, which will enable students to approach the topic of interest and a systematic and planned learning process in relation to textual production and reading. Thus, it is expected to contribute to the socio-educational integration of these students, favoring their learning, the rescue of confidence in their potential, and expanding their possibilities for citizen participation.

Keywords: Contextual Adequacy. Retextualization. Written Skills. Meme. News.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Meme sobre greve dos professores	15
Quadro 1: Características da notícia	29
Figura 2: Meme Chapolim	34
Figura 3: Reprodução de notícia.....	35
Quadro 2: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	40
Figura 4: Exercício 1 sobre notícia.....	41
Figura 5: Exercício 2 sobre notícia.....	42
Quadro 3: Etapas da Sequência didática.....	44
Figura 5: Exercício 2 sobre notícia.....	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DOCUMENTOS MOTIVADORES	17
2.1 LEITURA, TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	17
2.2 O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC SOBRE LEITURA E ESCRITA	23
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS: DA NOTÍCIA AO MEME	25
2.3.1 O gênero notícia	27
2.3.2 O gênero meme	31
2.4 RETEXTUALIZAÇÃO.....	36
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 A ESCOLA E OS DISCENTES.....	43
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
4 O CADERNO DE ATIVIDADES	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
5.1 A PROPOSTA.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE: CADERNO DE ATIVIDADES	55

1 INTRODUÇÃO

A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. (LEFFA, 1996)

A leitura representa um grande papel na formação dos cidadãos, pois, em tese, é capaz de auxiliar o desenvolvimento do senso crítico e promover mais conhecimento. A formação de um sujeito leitor, que consiga realizar uma síntese individual das leituras que realiza, deve partir do princípio de que não basta colocar as pessoas em contato com materiais escritos, é preciso incentivá-las a fazer descobertas e ajudá-las a realizar escolhas. É nesse contexto que o professor de Língua Portuguesa da educação básica se insere. Um projeto de formação do leitor deve precipuamente ter como objetivo a conquista da autonomia, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.17): “os alunos devem ser capazes de questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.”.

Nesse processo, a escrita também tem um papel fundamental. Na verdade, leitura e escrita são atividades quase indissociáveis, pois a habilidade de leitura com autonomia exerce papel preponderante no desenvolvimento pleno da escrita e, conseqüentemente, no exercício da cidadania, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (2016), cujo propósito é ampliar o letramento já iniciado na Educação Infantil e na família, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura, compartilhada e autônoma, em textos de diferentes complexidades. Nesse sentido, o documento traz habilidades e competências para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, dessa forma, privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre língua e sujeito como constituintes para consolidação de trocas (sociais) que se dão por meio da ação humana. Ao assumir essa perspectiva enunciativo-discursiva, entende-se que pensar, comunicar-se, partilhar e construir visões de mundo são atividades sociais que estão intrinsecamente ligadas à língua e, por sua vez, ao texto e ao discurso.

Assim sendo, essas ações não estão dissociadas de um contexto, enunciado, texto ou discurso. Isso significa dizer que, para a BNCC, ensinar e aprender Língua Portuguesa só é possível quando se entende o caráter irmanado de uma língua, ou seja, a linguagem. Dessa maneira, é importante destacar as práticas de leitura e de produção de texto por meio de algumas

possibilidades de trabalho didático-pedagógico em Língua Portuguesa que privilegiem as práticas sociais e de linguagem. Por isso, (re)conhecer os gêneros textuais mais comuns e, conseqüentemente, a leitura proficiente deles pode proporcionar aos alunos essa capacidade, além de avivar a inteligência para visualizarem novos horizontes no campo pessoal, profissional e social. Se os textos a serem lidos estão presentes ao nosso redor o tempo inteiro, a escrita também fará parte dela de modo significativo.

Como professora do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Boa Vista, localizada em Barra Mansa, interior do Estado do Rio de Janeiro, percebi, antes da pandemia do Covid-19, ainda em aulas presenciais, que as notícias on-line, principalmente sobre futebol, são muito apreciadas pelos alunos. Em minhas aulas, sempre às segundas-feiras, o assunto era a partida ganha ou perdida pelos times no dia anterior. Então, por que não as utilizar para ampliação do multiletramentos deles? Portanto, para tal, esta pesquisa insere-se na área de Linguística Textual com o **objetivo** de ampliar o multiletramento dos alunos, contribuindo para as competências comunicativa e escrita, não só em relação à estrutura textual, mas principalmente em sua função social, que determina a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, propósito comunicativo, linguagem mais adequada, entre outros aspectos.

No entanto, começar a análise – para posterior escrita – desse gênero por ele mesmo não seria tão atrativo e já se revelou ineficaz por causa das práticas pedagógicas tradicionais das escolas. Nesse cenário, a retextualização mostra-se bastante satisfatória na resolução de dois entraves principais para o ensino da escrita: o tratamento dado ao ato de escrever nas instituições educacionais e a recepção a essa atividade pelo aluno. No primeiro caso, a crença sobre o ensino de línguas apresentada é refletida nas atividades de leitura e escrita proporcionadas na escola, onde muitas vezes o texto é usado como pretexto para o estudo de regras gramaticais; a produção textual é limitada à redação escolar, sem que haja propósitos ou público leitor definidos, configurando-se em uma atividade mecânica; há ainda, a ausência de um projeto claro e gestão de tempo para o trabalho com essa modalidade da língua; além do que, a escrita costuma ser abordada de forma dissociada da leitura.

Por sua vez, os alunos respondem às propostas de produção textual com base nas experiências vivenciadas, significando que o valor que eles darão a esse exercício dependerá da relação que desenvolveram com essa modalidade da língua. Guedes (2009) afirma que o aluno carrega uma imagem da língua escrita como sendo um conjunto de formas dissociadas ou opostas às práticas cotidianas faladas. Por isso, os estudantes não assumem uma posição de autoria, reproduzem lugares-comuns e apresentam textos descompromissados com a textualidade.

Acrescentamos às palavras do autor nossa experiência em sala de aula de escolas públicas, em que os alunos se recusam a realizar atividades de produção escrita, e quando as fazem, não aceitam revisitar seus textos, como se o material escrito ficasse pronto na primeira tentativa, de maneira que é preciso buscar alternativas para o trabalho com a produção textual em contexto educacional.

A partir dessas observações, organizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que a pandemia do Covid-19 nos impediu de exercer uma pesquisa de caráter interventivo, voltada para o ensino da escrita. Desta feita, o presente texto – elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – discorre acerca da criação de um Caderno de Atividades Pedagógicas¹. Por intermédio desse material, buscamos promover a escrita associada à leitura, já que partilhamos tanto da postura de Passarelli (2012), quando a autora afirma que a leitura fornece matéria-prima à escrita; quanto da posição da Base Nacional Comum Curricular, que postula que a leitura é tema central em Português e base para os demais componentes curriculares.

Logo, há uma etapa prévia de leitura no Caderno que busca levar os discentes a conhecer os conteúdos abordados e compreender/interpretar os gêneros selecionados, de modo a prepará-los para a produção textual. Esse material foi montado para o aluno, mas também possui orientações para o professor, servindo de suporte para pôr em prática uma sequência didática, por meio da qual, a escrita dos alunos é trabalhada.

Em virtude dos problemas comumente identificados na escrita dos discentes, optamos por usar a retextualização como estratégia para o ensino de Português porque, como afirma Dell’Isola (2008), ela envolve aspectos que vão além do linguístico. A autora explica que o ensino de Português tem por princípio didático organizar situações de aprendizagem que fazem uso de gêneros textuais, pois, no cotidiano, as pessoas são expostas à vasta gama de textos. Para tanto, os modos de uso da língua devem variar conforme o gênero a ser produzido, envolvendo escolhas quanto ao “melhor modo de construção do texto, as formas gramaticais mais adequadas e tudo que está diretamente vinculado à função de cada texto, ao objetivo almejado, às situações de uso” (DELL’ISOLA, 2008, p.11). Por meio desse processo de refacção, podemos ensinar aos estudantes como aliar os elementos da língua e os interacionais para uma produção textual que atenda às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes em cada situação de uso. Segundo Dell’Isola (2008), esse processo permite transformar uma modalidade textual em outra e evidencia diversos fatores da relação oralidade-escrita,

¹ O Profletras prevê a confecção de um produto – vídeo, software ou caderno pedagógico a ser desenvolvido para alunos de rede pública.

oralidade-oralidade, escrita-oralidade, escrita-escrita. Por essa concepção, podemos eleger qualquer gênero para modificá-lo em outro ou no mesmo gênero, preservando ou alterando sua natureza oral ou escrita. De todo modo, a atenção do transformador deve estar voltada para a manutenção do conteúdo temático do texto original no texto-alvo, e não somente para a adequação a uma nova organização estrutural.

Diante da variedade de possibilidades de retextualização, delimitamos nossa investigação a uma proposta de conversão entre um texto híbrido, constituído com linguagem multimodal² – meme – e a notícia. Esses gêneros foram escolhidos a partir da observação da mudança em alguns textos atuais, conforme afirma Rojo. Rojo (2013, p.8), inclusive, afirma que "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas.". Por isso, o tratamento dado aos gêneros textuais neste trabalho distingue-se do ensino de gêneros presente nos livros didáticos, onde eles são, geralmente, abordados isoladamente e não em comparação com outro gênero. Por essa ótica, nossa intervenção aproximou-se do contato real que usuários da língua estabelecem com textos, já que transitamos entre eles cotidianamente.

Em função disso, foi montada uma sequência didática a ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa, cujas atividades partem de notícias on-line, com textos atuais, inclusive sobre futebol, chegando aos memes gerados a partir dessas notícias. Após o reconhecimento das estruturas de ambos, de suas características, são apresentados a eles os pontos de contato dos gêneros, ou seja, o que eles têm em comum, e as suas diferenças. Justifico que é importante oferecer aos alunos a possibilidade de ler criticamente um texto popular, sanando alguns problemas envolvendo não só a escrita, mas também a leitura e a oralidade, conforme preconizam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP).

Portanto, a presente pesquisa tem o **objetivo geral** de apresentar uma proposta que leve os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental a desenvolver bem um texto, no caso a notícia, passando por uma leitura proficiente, tendo como ponto de partida o gênero textual meme, cujo intuito seja de que eles escrevam um texto, percebendo a transformação de um gênero em outro gênero de maneira satisfatória. Por isso, a culminância se dá com a retextualização do meme para a notícia, não o contrário, uma vez que, para a elaboração de um meme, seria necessária a mobilização de habilidades diferentes. Difundidos pelas redes sociais,

² Baseado em Jewitt (2013) e Hiippala (2014), reconhecemos o meme como um gênero multimodal, composto por imagens, cores, textos escritos e dotado de grande potencialidade de interação e viralização em uma comunidade.

os memes propagam informações e tratam temas do cotidiano com leveza e bom humor. Isso, atrelado a uma metodologia, que visa incentivar a escrita na educação básica, faz do meme um gênero pertinente para o aprimoramento da elaboração de uma notícia.

Como **objetivos específicos** busco: a) ampliar o letramento/multiletramento, de forma que haja, por meio do processo, plena contribuição para a construção humana, social e cultural, como determina a BNCC; b) refletir sobre os gêneros textuais: sua ação social e as características básicas que o tipificam; c) compreender como os gêneros textuais meme e notícia dialogam; d) incentivar os alunos a conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos, identificando as reflexões estabelecidas quando ocorre a retextualização da notícia on-line para o meme e vice-versa; e) construir uma pequena notícia, obedecendo às características do texto jornalístico, a partir de um meme que apresente um conteúdo mínimo, possibilitando a sua retextualização em notícia, conforme exemplo abaixo:

Figura 1: Meme sobre greve dos professores



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Memes_de_Internet

Nesse meme, podem-se depreender algumas informações que poderão ser utilizadas pelos alunos como:

1. O quê (está acontecendo);
2. Quem está envolvido;
3. Como;

4. Por quê.

Para tanto, esta pesquisa está respaldada em pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o tratamento dado aos conteúdos do Caderno. Os estudos de Marcuschi (2007) e Dell’Isola (2008) ajudaram a compreender os processos envolvidos na retextualização; Leffa (2012), Koch e Elias (2015) auxiliaram com informações sobre os elementos relacionados ao ato de ler; Koch e Elias (2015) e Soares (2009) promoveram reflexões sobre a produção escrita e/ou fatores de contextualização; Antunes (2016) esclareceu a competência para adequação contextual; a concepção de gêneros textuais que direcionou este trabalho foi a do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), enquanto, a sequência didática foi resultado de uma intersecção entre a Sequência Básica de Cosson (2007), com estudos considerando as quatro **etapas**: motivação, introdução, leitura e interpretação, e a de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que completam o direcionamento dado ao estudo de gêneros textuais, com vistas a uma produção final. Na segunda parte do Caderno, há sugestões de como conduzir as aulas para obter melhores resultados e até pensar novas formas de melhorar o material que oferecemos. Diante do exposto, passamos ao primeiro capítulo desta pesquisa que versa sobre a fundamentação teórica presente neste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DOCUMENTOS MOTIVADORES

Este capítulo visa à apresentação dos conceitos teóricos basilares que servirão de subsídios para a elaboração deste trabalho. Para atingir os objetivos desta pesquisa, este capítulo será dividido em quatro seções. Na primeira, argumentarei em favor da importância de se estruturar um trabalho pedagógico em Língua Portuguesa norteado pela noção de gêneros, passando primeiramente pelo ensino da leitura, da escrita e da construção de sentido. Na seção seguinte, tratarei da relação entre os gêneros, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na terceira, a abordagem será especificamente acerca dos gêneros textuais, conceituando-os e apontando as principais diferenças entre eles, traçando também um paralelo entre tais gêneros e o ensino de Língua Portuguesa. Na quarta seção deste capítulo, tecerei algumas considerações sobre o conceito de retextualização, com base em Dell’Isola (2008, 2013), Cavalcanti (2010) e Marcuschi (2010), considerando a retextualização como a passagem de um gênero a outro, levando em conta a reflexão em relação a aspectos transformados do texto-base para o texto retextualizado.

2.1 LEITURA, TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

No ambiente escolar, tem-se observado que as aulas de Língua Portuguesa baseiam-se em atividades de leitura que privilegiam um único sentido dos textos lidos, não considerando os diversos fatores que contribuem para sua significação. “Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. Isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 2002, p. 90). Mas, além do caminho que se escolhe para as atividades de leitura, Geraldi afirma que o professor de Língua Portuguesa se esquece de uma questão que é prévia: “para que ensinamos o que ensinamos?”. Para o autor, no caso do ensino de Língua Portuguesa, uma resposta ao “para quê?” deve ser realizada com frequência e deve envolver tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura diferenciada em relação à própria educação. Segundo ele, uma e outra devem fazer-se presentes na articulação metodológica. Por isso, são questões que devem ser consideradas prévias.

Como concepção de linguagem, Geraldi aponta três caminhos:

- A linguagem como expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

- A linguagem como instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- A linguagem como forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Nesse sentido, para Geraldi (2002, p.90), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.”.

Talvez, por não percorrerem tais caminhos, ou não realizarem reflexões acerca deles, os professores continuem percebendo que os alunos têm muitas dificuldades com a leitura em diversos níveis do ensino, ao mesmo tempo que esses mesmos alunos acabam não vendo sentido nas leituras que realizam nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse cenário, as leituras realizadas pelos discentes, mediadas pelo professor, não trazem nem reflexão, para sua utilização no dia a dia, nem servem como instrumentalização para uma situação de produção. Perguntas importantes como: quem é o autor?, como é sua escrita?, quais as ideias do tempo em que foi escrita?, a intertextualidade está presente?, quais os efeitos de sentido?, há marcas de enunciação? e “as inferências (hipóteses coesivas para o leitor processar o texto)” (MARCUSCHI, 2008, p.249) deixam de ser analisadas e não possibilitam aos alunos a construção de sentidos.

Vale ressaltar que a não formação de leitores proficientes acaba afetando também outras disciplinas. Não é raro ouvir docentes, não ligados diretamente à disciplina Língua Portuguesa, atribuírem o fracasso de alunos em suas matérias escolares ao fato de “não saberem interpretar”, muitos alegam, por exemplo, que a maioria realiza uma “leitura mecanizada”. Eles não estão totalmente errados, uma vez que a dificuldade de construção de sentidos para aquilo que lê, afeta diretamente seu desempenho, não só no que diz respeito à área de linguagens, mas a todas as outras áreas do conhecimento e durante toda a sua escolaridade, pois convivemos com diversos textos e práticas discursivas. Por isso, é importante a constante reflexão sobre a leitura

como construtora de sentidos em todos os textos que levamos os alunos a realizarem, sejam das palavras, do mundo, das pessoas, das situações que vivenciamos, enfim de prática social e do estar neste mundo.

Segundo Dell'Isola (1996), a leitura como co-produção de sentidos, fundamentada na perspectiva sociodiscursiva, considera autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor. Ao promover a leitura fundamentada na concepção dialógica de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento e o crescimento do leitor competente que é, segundo os PCNs,

alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p.54).

O ato de ler é também fundamental para o acesso ao material cultural escrito, possibilitando a interação do indivíduo em seu meio social dito acima. Isso porque, segundo Leffa (1996), o leitor proficiente precisa ter consciência de que há diferentes tipos de leitura. Há a leitura rápida do jornal diário ou da revista semanal, apenas para se ter uma ideia geral do que está acontecendo. Há a leitura lenta e penosa do texto de um autor famoso que precisa ser conhecido. Há a leitura atenta e cautelosa do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser montada corretamente. Cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente.

De acordo com Leffa (1996), tudo depende da triangulação, que é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Sem essa triangulação não há leitura. Quando o leitor diz "li, mas não entendi", ele ficou apenas no primeiro elemento da realidade; olhou, mas não viu. Houve tentativa de leitura, mas não houve efetivamente a leitura. Leffa (1996) ressalta ainda que a leitura não pode ser interpretada como um procedimento linear, em que o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. Por isso, segundo Leffa (1996), a leitura é um processo ascendente. A compreensão parte do texto e chega até o leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor.

Para ele, a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. Para que isso ocorra de uma maneira proficiente, é necessário conhecimento prévio desse mundo, ou seja, o assunto do texto precisa estar

relacionado ao contexto do leitor para que ocorra sua compreensão global. Dessa forma, percebemos que esse conhecimento é de suma importância para a construção de sentido do texto, pois, por meio dele, o leitor poderá fazer suposições a respeito de informações implícitas. Além disso, toda maneira de aprendizagem é resultado da interação entre o conhecimento prévio e a realidade do indivíduo, uma vez que todo conhecimento novo nada mais é do que a fusão entre um conhecimento antigo e o meio. Sendo assim, é de suma importância que, durante a atividade de leitura, o leitor ative seu conhecimento de mundo relacionado ao tema, pois caso isso não ocorra, o texto provavelmente não atingirá sua compreensão completa.

Koch e Elias (2012) destacam que a concepção de leitura deve ser uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Isso porque, quando lemos um texto escrito, por exemplo, também fazemos a leitura no sentido amplo, buscando no nosso “banco de dados” alguma conexão com o que está a nossa frente; a leitura então transborda, vai além daquilo que está no papel, fazemos diversas conexões: pessoais, sociais, de outras leituras dos diversos escritos que já passaram em nossa vida. De um único texto, podem emergir diversos “sentidos”, conforme a vivência de cada leitor e a circunstância em que estão sendo produzidos. O leitor transforma a leitura, enquanto a leitura transforma o leitor, e desta interação entre texto e leitor/leitor e texto, surge o leitor atuante no processo de leitura.

Para Marcuschi, no processo de leitura e construção de sentidos, o contexto diz respeito ao momento da produção textual e o momento de uso, pois o leitor deve trazer toda a informação explícita e implícita para o entendimento do texto: “o contexto é algo mais do que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido” (2008, p. 82). Nesse sentido, para o autor:

O trabalho em língua materna deve partir do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variadas, as normas não são todas rígidas e não podem ser o centro do ensino.

Sobre os textos que serão utilizados em sala, o professor deve analisá-los e traçar os objetivos da aula de produção de texto e qual caminho seguir no processo de ensino/aprendizagem, utilizando metodologias que priorizem os domínios e práticas discursivas por meio dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, para, assim chegar ao leitor proficiente e, posteriormente, a um escritor proficiente. Dessa forma, hoje, o professor deve privilegiar a variada produção de texto e suas contextualizações na vida diária, conforme afirma

Marcushi (2008), assim como deve considerar também o modo singular como cada um aprende, os possíveis percursos traçados pelos leitores/alunos e suas escolhas. Deve, portanto, ao ensinar a leitura, com vistas a ensinar a escrita, levá-lo a analisar o ponto de vista discursivo, estrutural, histórico, as condições de leitura e de produção. Nesse viés, a função do professor como mediador de leituras é de suma importância para garantir aos alunos essa formação, com vistas a uma leitura crítica e construtora de sentidos.

Diante disso, vale salientar que a maneira de ensinar produção de textos, na escola, não deve acontecer de maneira livre e espontânea ou por meio de objetos escolares que não motivam em nada a vontade do aluno de escrever. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.61), o ensino da escrita é algo que se constrói por meio de uma intervenção didática sistemática e planejada. De acordo com esses autores, deve-se ensinar a escrita por meio de gêneros, que se configuram como “*megainstrumentos*” que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64-65 – grifo do autor).

Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação. Consequentemente, para que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário, conforme o já dito anteriormente, que o professor construa estratégias de ensino, com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior maestria dos gêneros trabalhados, e isso pode ser alcançado por meio de estratégias ou sequências didáticas criadas pelos professores.

Geraldi (1997, p.137) já observava que nos textos escolares havia “muita escrita e pouco texto”, afirma que para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- d) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Dessa forma, observa-se uma preocupação em sistematizar o ensino de produção textual. Para tanto, é necessário que os alunos saibam, entre outros aspectos: para quem, quando, sobre o quê e com que objetivo se escreve. Essas são as características que fazem o escritor se definir pelo gênero textual mais adequado à situação sociocomunicativa, por exemplo. O texto a ser construído deve ter finalidades específicas, conforme cada interlocutor, situação ou meio em que irá circular. Há que se observar também o propósito comunicativo, ou

seja, o que se quer transmitir, utilizando uma linguagem adequada, levando-se em conta o conhecimento de mundo do provável leitor, para que haja a interação texto/leitor.

Neste trabalho, adotarei a visão de leitura, seguindo Koch e Elias (2010), como “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” enquanto que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de sua interação” (2010, p.10 e p.30). Até porque, por meio desta interação, é possível ao leitor compreender o sentido nos textos lidos, sendo também sujeito ativo nesse processo, sabendo que agentes discursivos influenciam. De ciência desse processo, o leitor/escritor pode aprender reelaborando o aprendido, sabendo que o texto tem suas características.

Para que se compreenda o que é um texto, faz-se necessário observar as concepções que já foram defendidas ao longo dos estudos em linguística textual Segundo Cavalcante (2013, p.18), há três concepções básicas a serem vistas: a primeira diz ser o texto um artefato lógico do pensamento do autor, a segunda, aponta-o como um produto da "codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico" e a terceira como um processo de interação. Na primeira concepção, cabe ao leitor apenas captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Nessa concepção, o ouvinte/leitor exerce uma função de ser essencialmente passivo.

Em seguida, o texto passa a ser visto como um produto do domínio do código linguístico. Aqui a língua é vista como um código, mero instrumento de comunicação, por meio do qual um emissor envia uma mensagem a um receptor. A principal função nessa concepção é a mera transmissão de informações, cabendo ao leitor/ouvinte a mera posição de ser passivo. Koch e Elias (2010, p.10) veem a concepção de língua como estrutura corresponde a de "sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência".

Por último, o conceito de texto hoje é visto a partir da noção de interação. Nessa concepção interacional, os sujeitos são vistos como seres ativos e construtores sociais, assim, o texto passa a ser visto como o próprio lugar de interação. É tomado como um evento em que os "sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos" (CAVALCANTE, 2013, p.19). Koch e Elias (2010) advertem que:

Na concepção interacional da língua, o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. (KOCH; ELIAS, 2010, p.11).

A compreensão de um texto não se dá exclusivamente por meio da materialidade dos elementos linguísticos presentes na superfície dele, mas leva-se em conta no processo da leitura, o ativamento de conhecimentos que estão armazenados na memória do ouvinte/leitor que contribuem para a produção de sentidos. Cavalcante (2013) assegura que o sentido de um texto não se dá apenas pelos significados das palavras, mas está numa constante interação entre locutor – co(n)texto – interlocutor. Segundo a autora, texto é 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 (CAVALCANTE, 2013, p.20). Na leitura e produção de sentidos de um texto, o leitor utiliza várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias, que, segundo Koch e Elias (2010), se realiza o processamento textual mobilizando uma série de conhecimentos que estão armazenados na memória.

Baseada nos conceitos acima citados, minha sugestão será uma mediação didática, que terá como instrumentos principais a notícia on-line e o meme, pois ambos poderão garantir a construção de sentidos coerentes para novos textos escritos; produzidos adequadamente a situações de interações diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

2.2 O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC SOBRE LEITURA E ESCRITA

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e das diretrizes curriculares para o ensino da Língua Portuguesa nos níveis fundamental, médio e EJA trouxeram a noção de gêneros do texto/discurso para o primeiro plano das questões de ensino aprendizagem da língua, já que “todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1997, p.21).

De acordo com os PCN (1997, p.52-53), a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Segundo os PCN (1997, p.53), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Para os PCN (1997, p.54), formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Só que a leitura na escola não tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino conforme se pensou. Mesmo depois de anos da publicação do documento, os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) têm mostrado que os alunos que concluem o Ensino Fundamental ainda apresentam dificuldades na compreensão da leitura, apontando para a necessidade de melhoria nesses resultados em nível nacional, já que, segundo tal documento, o “letramento em leitura”, entendido como compreensão, reflexão e utilização de textos escritos, tem essencial importância na promoção da participação social ativa dos sujeitos.

Com isso, percebe-se a grande dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental em desenvolver competências de leitura, tanto no que se refere ao domínio do código escrito, quanto no que se refere à compreensão de textos. Acreditamos que isso aconteça, porque, em geral, as aulas de Língua Portuguesa continuam voltadas para o ensino da gramática, deixando de lado o ensino da compreensão daquilo que se lê. Esse foco específico na gramática acaba por não dar a devida atenção a competências importantes que poderiam ser trabalhadas para melhor compreensão da leitura e, posteriormente, da escrita. O próprio livro didático apresenta questões de interpretação de texto que pouco auxiliam o estudante a desenvolver essas competências.

É necessário, conforme ressalta Malfacini (2013), ensinar a leitura e a produção de textos por meio de um estudo de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Ela enfatiza que

numa renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino de língua materna o conceito de texto com novas dimensões e determinações. Nesse sentido, o que hoje entendemos como língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem da linguagem. No que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, os PCN passaram a indicar os limites sem os quais o aluno, ao final do Ensino Médio, teria dificuldade de

prosseguir nos estudos ou de participar ativamente na vida em sociedade. (MALFACINI, 2013, p.56)

Nesse sentido, vale voltar o foco para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente que define as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2016, p.7) e que propõe cinco eixos de Língua Portuguesa: leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, distribuídos em competências e habilidades, os quais os estudantes necessitam adquirir ao longo do Ensino Fundamental.

A BNCC não pretende substituir os PCN, pois foi elaborada seguindo seus princípios. Entretanto, ela especifica e determina com mais clareza os objetivos do ensino para cada ano escolar. Além disso, ao contrário dos PCN que apenas orientam as práticas pedagógicas, a BNCC possui caráter normativo e, portanto, deve ser tomada como orientação por todos os currículos de todas as redes educacionais do país, desde a Educação Básica até o Ensino Médio. Ao comparar esses documentos, Geraldi (2015, p.392) esclarece:

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN.

Nesse contexto, a BNCC propõe o trabalho com foco no tripé: leitura, escrita e análise linguística. Para contemplar as competências linguísticas que precisam ser desenvolvidas nos alunos, é preciso trabalhar com textos variados em sala de aula e explorar o senso crítico dos jovens, a partir da interação entre texto e leitor, e na troca de ideias entre os sujeitos que leem. Por isso, este trabalho, que toma como objeto de ensino dois gêneros textuais, poderá obter êxito ao aproximar o diálogo entre o que se produz na academia e a realidade das escolas públicas, uma vez que será executada a partir do planejamento de uma sequência didática, com proposta de retextualização de um gênero de origem pouco explorado, mas muito popular entre os estudantes, – meme – ao gênero final – notícia.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS: DA NOTÍCIA AO MEME

Ao escrever sobre gêneros textuais, o objetivo não é oferecer um conceito novo, todavia revisitar alguns que têm servido de base para pesquisas acadêmicas e também para práticas de ensino. Certos da importância da inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem da

língua, nossos estudos se voltam para teóricos que abordam esse tema. É imprescindível iniciar falando sobre Bakhtin (2010), pois tem sido ele a fonte para os mais variados estudos a respeito do tema, além dele, optamos por Dolz e Schneuwly [1999, 2004], Marcuschi (2002, 2008) e Antunes (2002, 2010).

A presença de Bakhtin neste aporte teórico se justifica pelo fato de ser ele uma referência para as pesquisas com gêneros. Em seu livro a “Estética da Criação Verbal”, ele usa o termo gênero do discurso e o definiu como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, (2010, p. 262), caracterizados pelo conteúdo, estilo e construção composicional. Para ele, “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p.262). Diante do exposto pelo autor, percebemos que o gênero está intimamente relacionado ao modo de viver e se comunicar dos falantes de uma língua. A forma como aprendemos os gêneros e o utilizamos é descrita por Bakhtin:

esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos são dadas a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (2010, p. 282-283).

Para Bakhtin (2010), já dominamos a língua materna antes de a estudarmos formalmente, uma vez que estamos expostos a inúmeros enunciados concretos, os quais ouvimos e reproduzimos na comunicação verbal que ocorre com os indivíduos com quem temos contato. Mesmo antes de se iniciar o processo de escolarização, o sujeito já detém o conhecimento da estrutura e composição do texto. O papel da escola é possibilitar uma sistematização do conhecimento no que diz respeito às estruturas mais formais da língua. O ensino potencializará as habilidades já adquiridas na comunicação real e, conseqüentemente, desencadeará o domínio dos gêneros.

Os gêneros textuais configuram-se como textos sociocomunicativos utilizados no dia a dia. Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de gêneros textuais. Nas situações comunicativas, os textos se materializam nos gêneros, eles caracterizam-se muito mais por sua funcionalidade na ação de comunicar-se, que por uma sequência linguística. Marcuschi (2002, p.19) observa que os gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Com o avanço tecnológico, novos gêneros têm surgido para atender essa demanda da comunicação virtual. Os gêneros podem variar de uma sociedade para outra, como também de um contexto histórico a outro, eles podem surgir, se modificar, como também desaparecer. Antunes (2002) afirma que, para se chegar a um uso adequado e relevante da língua, o texto não pode ser visto apenas com suas determinações imanentes, pois são os fatores contextuais que o que o condicionam, o determinam, dão propriedade e relevância. Levando isso em consideração é que se chega ao nível das práticas sociais e discursivas. Diante dessa reflexão, Antunes (2002, p. 68) entende gênero como: "a) a dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos; b) a dimensão particular de suas manifestações, em que se dá a confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais". A autora parte da dimensão do particular para a global, conferindo ao gênero características tanto estruturais como discursivas. Diante dos conceitos citados até aqui, considerando a abordagem que fazem tanto os fatores concretos do gênero quanto a sua realização, todos os teóricos deram sua contribuição para uma análise mais apurada sobre os gêneros escolhidos e, dessa forma, trabalhar os textos de maneira profícua em sala de aula.

2.3.1 O gênero notícia

A BNCC aborda elementos do jornalismo em vários momentos. De forma mais explícita, os processos e reflexões aparecem no Campo Jornalístico-Midiático (em Língua Portuguesa), mas também estão presentes nas estratégias de construção de conhecimento, abordando fontes, investigação e comunicação científica e importância da curadoria. Isso com objetivos de ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.

Entretanto, para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam nesse campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e nos jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo, e que afetam diretamente as vidas das pessoas. Os gêneros da esfera jornalística, em diferentes fontes,

veículos e mídias, podem ajudar a desenvolver autonomia e pensamento crítico e situá-los em relação a interesses e posicionamentos diversos, além de poderem ajudar a participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Segundo pesquisa realizada por Melo (2003), em “Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro”, os gêneros da esfera midiática recebem essa classificação por causa da necessidade de o jornalista ter de se expressar, definido por um estilo que assume uma expressão própria, a fim de tornar a leitura interessante, motivadora e utilitária. Ou seja, os gêneros jornalísticos não recebem essa denominação somente por estarem em um jornal. Eles são assim definidos por serem de uma linguagem que permite ao leitor a sintonia com o texto.

De acordo com Melo (2003, p.43-44), o estilo jornalístico reside, muitas vezes, na tentativa de fazer o relato do cotidiano aproximando o leitor de uma linguagem capaz de atingi-lo e sintonizada, segundo ele, com o que Martín Vivaldi chama de “linguagem da vida”, que pressupõe o uso de todos os recursos expressivos e vitais, próprios e adequados para expressar o “acontecer diário”. Sintetizar informações, com recursos bem peculiares, mas que representem uma linguagem atraente para relatar acontecimentos diários, é algo que realmente deve estar bem próximo do leitor. Essa é uma característica bem marcante na construção dos chamados gêneros jornalísticos. Muitos desses relatos constituirão momentos importantes do cidadão, por isso, talvez a denominação de “linguagem da vida”.

A classificação dos primeiros gêneros jornalísticos brasileiros, de acordo com Melo (2003), está definida em duas categorias:

- a) Jornalismo informativo: nota, notícia, reportagem, entrevista;
- b) Jornalismo opinativo: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta.

A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Ainda com relação a esse campo, incentivar a formação do leitor literário, desenvolver a sensibilidade do olhar para os fatos do cotidiano e o contato com a leitura e produção de textos. Por isso, a escolha da notícia para um processo de retextualização.

À primeira vista, a notícia parece ser um gênero de fácil conceituação e reconhecimento. Em linhas gerais, as definições clássicas apontam (LAGE, 2004, p.50) para a seguinte formulação: a notícia é o relato objetivo de um fato ou evento que, além de inédito, deve despertar o interesse dos leitores. Os primeiros jornais a circularem socialmente, século XIX,

traziam notícias que tinham a finalidade de relatar acontecimentos ligados diretamente a fatores econômicos. Posteriormente, com o surgimento do rádio e do cinema, na luta pelo aumento da produção, outros gêneros como folhetins, horóscopo e quadrinhos foram inseridos. Todavia, mesmo com o aparecimento de outros gêneros, na tentativa de garantir mais leitores e de manter o público mais cativo, a notícia continuou a ser o principal gênero textual encontrado nos jornais.

Segundo afirma Lage (2004, p.13), “a notícia terminaria sendo a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, de restrições do código linguístico e de uma estrutura relativamente estável”. O objetivo da notícia pode ser relatar, argumentar, expor ou descrever ações. Portanto, a linguagem deve ser clara e objetiva, dentro das normas da língua padrão. Ainda dentro das características, fazem parte do jornal escrito as sequências textuais descritivas, narrativas e explicativas, além de informar, divertir ou criticar. Dentro de algumas características específicas do agrupamento elaborado por Schneuwly; Doltz (2004) está:

Quadro 1: Características da notícia

Notícia	Relatar	<ul style="list-style-type: none"> • Quem escreve é um jornalista. • O objetivo é informar o leitor sobre algum fato. • Não apresenta opinião do jornalista. • Geralmente apresenta ao seu leitor respostas às questões fundamentais do jornalismo: o quê, quem, quando, como, onde e por quê. É a chamada fórmula 3Q + COP
---------	---------	---

Fonte: Doltz; Schneuwly, 2004

A notícia é composta por título, subtítulo, *lead* e estrutura (corpo da matéria). O título irá atrair os olhares para instigação à leitura e informa brevemente sobre o assunto. O subtítulo acrescenta informações ao título. O *lead* (lide) se apresenta de forma breve, muitas vezes no primeiro parágrafo. Logo, deve induzir a curiosidade do leitor. A estrutura (composição) da notícia vem em sequência, com intuito de detalhar, acrescentar e complementar a informação do *lead*, com os personagens, local, tempo e sequência de fatos.

Além disso, o gênero notícia jornalística possui sequência tipológica textual narrativa como predominante. Segundo o agrupamento de gêneros sugerido por Marcuschi (2008), a notícia está inserida no domínio discursivo jornalístico. Os PCN incluem a notícia no grupo dos textos da área de imprensa e a colocam como um dos gêneros privilegiados para a leitura e para

a produção de textos (BRASIL, 1997). A inclusão desse gênero como objeto de estudo tem como finalidade a formação de um leitor crítico e atuante na realidade em que se insere.

A leitura do texto jornalístico proporciona ao leitor o acesso à informação e desenvolve nele a capacidade de entendimento e compreensão, a integração na realidade social em que vive, a formação de opiniões e a capacidade de reflexão, isto é, habilidades essenciais para a formação de um leitor crítico. Ademais, o estudo desse gênero mostrou-se necessário, visto que os alunos precisam ler textos mais atuais e mais próximos de sua realidade. Portanto, os textos jornalísticos devem ganhar cada vez mais espaço dentro das aulas, dada a grande influência provocada pela mídia.

Bakhtin (2011) caracteriza o gênero como predominantemente informativo e ao qual as pessoas estão mais expostas em seu cotidiano, porque é veiculado em vários lugares e suportes: às vezes a mesma notícia é veiculada no mesmo dia em suportes variados. Em seu livro “A construção da notícia”, Miquel Rodrigo Alsina ressalta que a notícia é uma representação social da realidade cotidiana, gerada institucionalmente e que se manifesta na construção de um mundo possível. Ela “é gerada numa instituição informativa que pressupõe uma complexa organização” (ALSINA, 2009, p.20).

Nesse sentido, a notícia apresenta uma dinâmica social, que expõe a vida acontecendo e, como tal, nos aproxima dos assuntos do momento, e não explorar isso em sala de aula seria um desperdício. Cabe salientar que as notícias sugeridas para a sequência didática foram as obtidas via internet porque “os veículos eletrônicos são, atualmente, os principais transmissores de notícias para as grandes coletividades humanas” (LAGE, 1981, p.31). O uso da notícia permite ao aluno, por meio de uma leitura crítica mediada, o desenvolvimento da consciência da cidadania. Além disso, as possibilidades de trabalho que nos faculta com a linguagem, reflexões sobre o padrão intermediário da língua e sobre os recursos linguísticos são inúmeras. Compete, então, à escola fornecer aos alunos os instrumentos para se tornarem críticos não só de textos, mas do mundo que os cerca e o gênero notícia on-line pode ser um desses instrumentos.

O uso do gênero notícia como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa também vai ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) e constitui-se de uma grande oportunidade para trabalhar a leitura e a escrita por meio de um gênero discursivo que faz parte do cotidiano dos alunos e pode despertar a atenção deles por estar sempre relacionado ao relato de acontecimentos novos, relacionados a temas sobre esportes, meio ambiente, segurança, educação, mercado de trabalho, atualidades e tantos outros, que lhes interessam. Além disso, a notícia é um terreno fértil para o estudo do registro formal

da língua portuguesa em funcionamento, sem sufocar o aluno com o uso de trechos de textos canonizados, que não fazem, na maioria das vezes, sentido algum para os alunos, por estarem distante de sua realidade.

Para trabalhar com a notícia em sala de aula, alguns aspectos importantes precisam ser considerados, como as particularidades características do gênero notícia e seu contexto de produção. Dentre esses aspectos, merecem destaque: a aparência, texto sintético, registro de linguagem e redação em terceira pessoa. Contudo, antes de selecionar o conjunto de notícias a ser trabalhado em sala, é necessário estabelecer critérios que favoreçam o processo de aprendizagem do funcionamento do gênero notícia, principalmente, a função comunicativa, a temática e o perfil do público leitor. Para tanto, Lage (2004) define notícia como o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante, e este, de seu aspecto mais importante. Assim, reduz-se a área de discussão ao que venha ser importante, palavra na qual se resumem conceitos abstratos como o de verdade ou interesse humano. Geralmente, as notícias apresentam as características do estilo formal, devendo evitar os coloquialismos e, quando estes são necessários, devendo usá-los entre aspas.

Vale registrar, no entanto, que hoje as notícias ficam entremeadas entre o registro informal e formal do idioma³. De acordo com Alves Filho (2011), nas atividades de leitura e produção de notícias, o professor pode definir diversos objetivos, porém, é imprescindível que as características contextuais, funcionais, interativas e formais das notícias sejam respeitadas. Nesse sentido, o autor explica que, embora o trabalho com gêneros em sala de aula ocasione modificações em suas finalidades, por causa da presença do propósito de ensino-aprendizagem, é possível manter boa parte das características do funcionamento do gênero em situações reais fora da escola. Porém, como o foco do trabalho está além dessas finalidades precípuas, ao se trabalhar com o gênero, por meio do processo de retextualização, o objetivo será atingido, quando ocorrer a transformação do gênero textual meme para a notícia.

2.3.2 O gênero meme

Os meios digitais têm se apresentado intensivamente nos últimos anos, por isso, optamos pela notícia ofertada virtualmente para trabalhar no Caderno de Atividades. Entretanto, há um outro gênero, disseminado pela internet, que merece destaque: o meme – um texto que implica um envolvimento mais ativo por parte do leitor, em função da natureza interativa desse

³ A linguagem jornalística é composta de palavras, expressões e regras combinatórias possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal (LAGE, 1985, p. 38).

gênero. Para Silva, Francelino e Melo (2017, p.178), o meme é considerado um gênero discursivo, pois:

possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet, a exemplo do GIF. Ademais, possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin, isto é, estruturalmente representado, demonstrando o conteúdo temático e o estilo de quem o produz. Em outros termos, o gênero meme possui uma estrutura relativamente estável (fotos, gifs, frases, imagens, etc.), a qual denominamos estrutura composicional; trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem humorística, as intencionalidades de um dado enunciador – estilo.

Essas particularidades do meme tornam-no um texto flexível, divertido e rico no sentido de conjugação de diferentes semioses e diferentes finalidades. Isto posto, elegemos o meme como o texto a ser utilizado no processo de retextualização por oferecer a possibilidade de uma reflexão sobre as condições de produção dos discursos, assim como a notícia. Além disso, o meme se qualifica como um texto bastante apropriado para uma análise nas práticas educativas, pois apresenta peculiaridades que permitem uma reflexão acerca dos processos de produção, de circulação e de recepção dos textos. Desse modo, podemos apontar o potencial dos memes para um deslocamento das práticas de ensino da leitura e da produção de textos pautadas em uma perspectiva que dá primazia em sua materialidade linguística, como um produto pronto e acabado para uma abordagem que contemple as dimensões discursivas da linguagem, inserindo o contexto de produção e de recepção e as finalidades do texto como objeto de discussão.

Antes de aprofundarmos um pouco mais sobre esse gênero, consideramos válido enfatizar que o termo “meme” foi utilizado, originariamente, pelo zoólogo Richard Dawkins (1979), em sua obra “O Gene Egoísta”, para explicar a teoria de Charles Darwin sobre a molécula replicadora e, conseqüentemente, a evolução dos genes, que resultou na origem de todas as espécies. Dawkins (1979) usa o termo meme também como um replicador, porém no sentido de transmissão cultural, ou seja, expandir ideias, multiplicando sentidos. O autor reflete sobre a evolução biológica diferenciada de todos os seres vivos (gene) e a evolução cultural experienciada pelos humanos e algumas espécies de animais (meme). Comentando a posição de Dawkins (1979), Martino e Grohmann (2017) explicam que o termo meme pode ser definido como uma unidade de cultura transmitida de uma pessoa para outra. “A ideia de ‘transmissão’ sugere sua base biológica: na medida em que, a transmissão cultural é análoga à transmissão genética, o meme é uma unidade de transmissão cultural, ou unidade de imitação” (MARTINO E GROHMANN, 2017, p. 95).

Prosseguindo com o percurso histórico do surgimento dos memes, podemos considerar que esse gênero foi conceituado como meme muito antes da era digital, mas as características interativas das redes sociais propiciaram uma disseminação cada vez mais popular. É certo que o acesso aos ambientes virtuais possibilitou que esses replicadores de interação se ressignificassem, caíssem no gosto dos internautas e ampliassem os espaços de humor, tão comuns em nossa cultura.

De acordo com Horta (2015), o primeiro registro da palavra “meme” na internet é de 1998. Segundo a autora, Joshua Schachter produziu o “Meme pool”, um site que agregava links virais e outros assuntos. No início dos anos 2000, Jonah Peretti, o criador de “Contagious Media” (um site por meio do qual se realizavam experimentos virais), realizou um “festival de virais” que contribuiu para a disseminação e para a criação de artefatos culturais na web. A partir disso, em conformidade com Silva (2016, p.342), os memes passaram a ser identificados como uma produção composta “por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chave ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede”.

Segundo afirmam Martino e Grohmann (2017, p.96),

os memes encontram sua materialidade na forma de imagens, vídeos, frases, enunciados, discursos e mesmo práticas sociais presentes nos mais inesperados espaços, mas, em especial, podem ser encontradas no ambiente das mídias digitais, nos quais a proliferação de memes parece ser particularmente alta.

Horta (2015) traduz o comentário de Dawkins sobre o meme na internet e destaca que a própria ideia de meme foi ressignificada, o que desencadeou novas configurações, constituindo-se como um sequestro da ideia original. No entanto, vale destacar que essas novas configurações não se efetivam ao acaso. As modificações nesse gênero são realizadas conscientemente pelos produtores, que utilizam da criatividade para cumprir o propósito comunicativo e para estabelecer interações com diferentes usuários. Nessa versão sequestrada, há modificações substanciais, pois é possível não se restringir à escrita, utilizando as multissemiões, como imagens, cores, sons, entre outros, que são acessíveis em função da popularização dos recursos tecnológicos. Nesse contexto, a noção de imitação como transferência cultural assume uma dimensão notadamente complexa quando se trata de meme da internet.

Em dimensão discursiva da linguagem e a partir das configurações assumidas pelo gênero meme na contemporaneidade, podemos considerar que o conceito de imitação dos memes – preconizado por Dawkins a partir dos genes – pode ser ampliado a partir da noção de

intersubjetividade, que diz respeito a “conhecimentos compartilhados entre os enunciadores e aponta para um objeto de discurso aparentemente já conhecido pelos enunciadores, ainda que não esteja presente no contexto”. (CASTRO, 2017, p.54). Nessa dimensão, podemos recorrer à noção de dialogismo, pois, na acepção proposta por Bakhtin⁴ (2015, p.131), “[...] o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros: transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas, etc.”

Nesse sentido, podemos considerar, em conformidade com Sousa (2015), que os memes podem ser compreendidos como enunciados, pois possuem um vínculo com a realidade social na qual são construídos e constituem-se a partir de textos publicados na internet com propósitos essencialmente humorísticos e/ou críticos em relação a uma situação ocorrida no cotidiano. Um claro exemplo desse fenômeno pode ser visto abaixo:

Figura 2: Meme Chapolim



Fonte: Pinterest

⁴ De acordo com Sousa (2015, p. 2), pensar o “meme” como um enunciado concreto, tal como esta noção é desenvolvida por Bakhtin (2011), implica em concebê-lo como um gênero típico da comunicação na mídia digital, cuja base de produção ocorre em relações dialógicas, pois sempre que um acontecimento ganha notoriedade e começa a ser propagado na mídia, surgem réplicas diversas de enunciados que fazem referência a ele.

Figura 3: Reprodução de notícia

Bolsonaro diz que vai provar fraude em eleições durante live nesta quinta

Por Marina Oliveira — Em 29 jul, 2021 - 8:08



Mais de um ano após dizer que houve fraude nas eleições de 2018 e sem apresentar provas, **Jair Bolsonaro** prometeu mostrar evidências de inconsistências no pleito nesta quinta-feira (29) durante uma live semanal. O presidente disse ainda que "um hacker do bem" mostrou a ele que as eleições de 2014 também teriam sido fraudadas.

Fonte: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/bolsonaro-diz-que-vai-provar-fraude-em-eleicoes-durante-live-nesta-quinta/>.

Na produção desse meme, o(s) produtor(es) explora(ram) recursos semióticos tais como: a imagem estática do personagem Chapolin Colorado⁵, palavras, tipografia e discurso para a constituição do texto. Ao propormos a transformação de um meme em notícia, não só subvertemos a ordem natural presente hoje na internet, como também levaremos o leitor/estudante do meme a recuperar as pistas fornecidas para a interpretação, o que demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a percepção das relações intertextuais com a notícia, além de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que abarcam

⁵ El Chapulín Colorado (Chapolin no Brasil) é um seriado de televisão mexicano produzido pela Televisa e exibido entre 1973 e 1979. Criada, escrita, dirigida e estrelada pelo comediante Roberto Gómez Bolaños, a série parodiava os super-heróis estadunidenses, e fazia constantemente críticas sociais em relação à América Latina.

dimensões culturais inerentes aos textos e dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas dos recursos utilizados na produção.

Dessa forma, Shifman (2014) e Escalante (2016) asseveram que os memes assumem, notadamente, uma função no processo de difusão da informação e da construção do conhecimento. Logo, trabalhar a retextualização entre meme e notícia fará com que os sujeitos possam interagir socialmente, por meio de gêneros discursivos materializados por textos nas situações efetivas de comunicação, como afirma Costa (2021, p.30):

Para além dos elementos referenciais (verbais e imagéticos) presentes na superfície textual, os dados do contexto exercem papel fundamental na construção de sentidos, pois contribuem também para o acionamento de conteúdos implícitos. Eles são estabelecidos entre as informações semânticas dos objetos de discurso e os acontecimentos sociais e políticos que ancoram a produção do meme e mantêm sua vivacidade.

2.4 RETEXTUALIZAÇÃO

Retextualizar supõe a produção de um novo texto a partir de texto(s) já existente(s). Assim sendo, o fenômeno da retextualização configura-se como uma ação no âmbito da linguagem orientada por outras condições de produção, diferentes daquelas do(s) texto(s)-base. Esse, possivelmente, é o cerne da ação de retextualizar, pois daí advém a possibilidade de haver mudança de modalidade linguística, de mudança de gênero textual e implicações no plano da intertextualidade e da interdiscursividade. Nessa linha de raciocínio, Marcuschi explica que atividades de retextualização:

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

Marcuschi (2010, p.48) apresenta-nos um quadro com quatro possibilidades de retextualização, embora, à época, ele tenha tratado somente sobre uma delas (“da fala para a escrita”, como se intitula o seu livro). Tais possibilidades podem ser resumidas da seguinte forma:

- (a) da fala para a escrita, cuja reformulação mais notável dá-se na mudança das modalidades linguísticas, tal como ocorre na passagem de uma entrevista oral para uma entrevista impressa publicada em revista, por exemplo;
- (b) da fala para a fala, em que não há mudança de modalidade linguística, mas de outros níveis (de gênero, de estilo, de registro), tal como acontece em uma conferência e sua respectiva tradução simultânea;
- (c) da escrita para a fala, cuja transformação dá-se, mais uma vez, sobretudo, entre modalidades linguísticas, assim como ocorre na passagem de um texto escrito para a sua exposição oral;
- (d) da escrita para a escrita, em que, novamente, não há mudança de modalidade linguística, porém em outros níveis, assim como acontece entre um texto escrito e o seu respectivo resumo.

Dell’Isola (2008, p.10) também afirma que “por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção ou reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Entretanto, por mais que a autora, inicialmente, afirme que a retextualização é a transformação de uma modalidade a outra, posteriormente, ela considera que a retextualização também é fruto de um trabalho de escrita de um texto, orientado pela transformação de um gênero em outro gênero (DELL’ISOLA, 2013, p.140). Segundo a autora,

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito (DELL’ISOLA, 2008, p.14).

Dell’Isola acredita que a prática da escrita de gêneros textuais a partir da leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base, é uma atividade bastante profícua. Dessa forma, para a realização de tal atividade, é apresentado um conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias para desenvolver esta transformação (DELL’ISOLA, 2007, p.41-42). São eles: (1) leitura de textos publicados, previamente selecionados; (2) compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; (3) identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas; (4) retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero; (5) conferência, verificação do atendimento às

condições de produção – o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido; (6) identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização; e (7) reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

O conceito de retextualização que será utilizado neste trabalho associa-se à necessidade de se desenvolverem novas perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso. A importância de um trabalho com essa técnica está no fato de auxiliar os alunos a analisarem criticamente os discursos materializados nos textos e a desenvolverem estratégias para o conhecimento e para a produção dos gêneros estudados. A compreensão, não só em relação à estrutura textual, mas principalmente em sua função social é o que determina a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, propósito comunicativo, linguagem mais adequada, entre outros aspectos, no ato da transformação de um gênero em outro.

Com base nisso, entendo que a prática da retextualização com diferentes gêneros textuais necessita da mobilização e uso de elementos linguísticos, textuais e discursivos diferenciados, fazendo o produtor escolher o uso desses elementos conforme o gênero a ser escrito. Portanto, é pertinente destacar que esse processo traz mudanças significativas ao texto novo, pois pode alterar as situações de produção textual, bem como implica modificações de cunho sintático, fonológico, semântico e acima de tudo nos fatores sociais, históricos e culturais, nos quais os gêneros se inserem.

Nesse contexto, os estudantes poderão focalizar, primeiramente, os aspectos discursivos dos gêneros textuais trabalhados (propósito comunicativo, público-alvo, por exemplo), para, então, se atentarem para seus aspectos linguísticos e textuais (tempo e modo verbal, organização textual, etc.). Como ressalta Dell’Isola (2008, p.17), os gêneros textuais são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sócias típicas e em domínios discursivos específicos.”. Já o texto, seria o “fenômeno linguístico empírico” (DELL’ISOLA, 2008, p.23).

No processo de transformar um texto em outro, algumas interferências acontecem, umas de forma mais evidentes outras nem tanto, isso vai depender muito da organização genérica. Cada gênero se organiza de forma diferente, mas com fatores que coincidem como: a intenção, o propósito comunicativo, os interlocutores pretendidos e outros. Dell’Isola (2008) destaca as decisões que conduzem as mudanças na passagem de um gênero para outro, deixando claro que as interferências que possam ocorrer não modifiquem o conteúdo temático do texto de partida.

Para isso, é necessário que o transformador, no nosso caso o aluno, leia e compreenda o texto-base. “A compreensão é atividade onipresente nesse processo” (DELL’ISOLA, 2008, p.

43). O aluno precisa considerar as variáveis no processo de retextualização. Essas variáveis interferem diretamente no curso do texto transformado. Dell’Isola (2008) apresenta as três primeiras variáveis como relevantes e não faz menção a última.

A primeira variável citada por eles é o “propósito”, que, a depender da modalidade ou do gênero, pode ocasionar mudanças consideráveis no nível de linguagem entre o texto-base e o texto-fim. Para a autora, é o professor que deve previamente determinar o propósito da retextualização, ao apresentar o texto-base ele propõe a finalidade da transformação.

Outra variante que pode ser observada é quanto à mudança de modalidade e gênero. Quando a transformação acontece entre textos do mesmo gênero, as modificações não são tão acentuadas, mas quando ela acontece entre gêneros diferentes, essas modificações são mais bruscas. Os processos de formulação compõem a última variante. Ela é mais complexa, principalmente quando a retextualização se dá entre modalidades diferentes. Essa variável pode ser mais bem compreendida quando trazemos o exemplo de transformação entre um texto falado e outro escrito. No falado, as correções aparecem de forma visível enquanto que na escrita essas marcas são apagadas. Mas o processo de formulação envolve outros fatores além desses. Eles acontecem de acordo com a possibilidade de produção de cada texto em cada situação particular de produção. Dell’Isola (2008, p.44), descreve como esse processo se desenvolve:

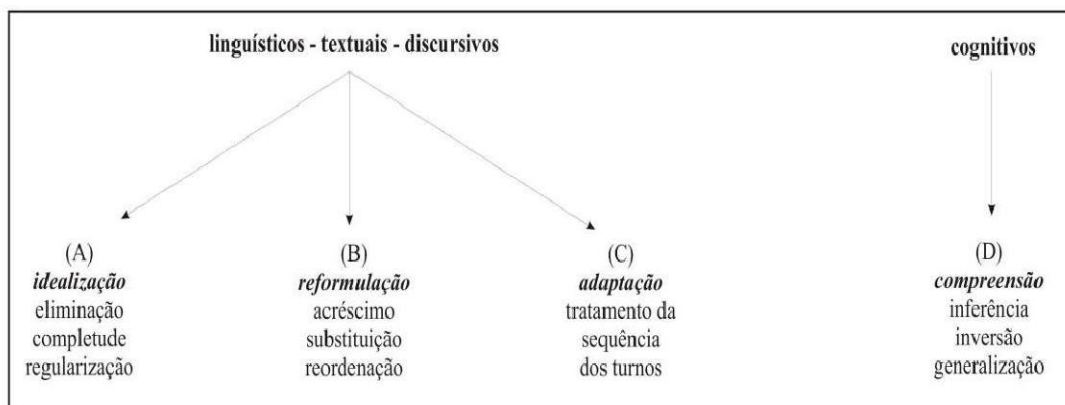
Os processos de formulação resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado (ou texto final).

Muitas são as possibilidades de transformação de um texto em outro. Marcuschi (2008) apresenta um modelo com nove operações, mas expõe sua preocupação em relação à criação de modelos, pois espera-se deles resultados instantâneos e precisos, o que muitas vezes pode não acontecer. O modelo criado por ele colabora no fato de se ter as expectativas definidas e comprováveis, levando em conta que a retextualização pode ocorrer de diferentes formas e com diferentes gêneros. Esse modelo pode ser utilizado tanto na pesquisa quanto no ensino. Ele agrupa essas operações em dois conjuntos, um segue regras de regularização e idealização e o outro as regras de transformação.

Essas regras se fundem em estratégias que foram apresentadas em um quadro de Marcuschi (2008) como uma sugestão de distribuição de fenômenos a serem analisados nos processos de retextualização. Esse quadro traz uma divisão entre os aspectos linguísticos-

textuais-discursivos e os cognitivos que segundo o autor está mais para uma gradação do que mesmo para uma separação, pois é difícil estabelecer limites entre esses aspectos, uma vez que para o autor se trate de diferenças metodológicas, pois é arriscado realizar um sem o outro.

Quadro 2: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2008, p.69)

O quadro apresenta os blocos de A a D. Os A, B e C estão relacionados aos aspectos linguísticos-textuais-discursivos e o D ao aspecto cognitivo. Os blocos A e B são os que apresentam as estratégias que caracterizam o processo de retextualização. As atividades de idealização, que compreende o bloco A (eliminação, completude e regularização), e as de reformulação, que compreende o bloco B (acrécimo, substituição e reordenação), foram elaboradas para a transformação do oral para o escrito. Apesar do seu foco ser fala-escrita, é possível utilizar essas estratégias para a transformação do texto multimodal para o escrito, como o que poderá ser executado pelos alunos que realizarem os exercícios propostos no Caderno de Atividades.

A proposta é, com estudantes de turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, a de transformar um meme em notícia. Os textos-base abordam temas atuais e voltados para o exercício do senso crítico dos alunos, dando-lhes a oportunidade de agir sobre o mundo por meio dos gêneros contemplados nas experiências de retextualização demonstradas. Essa proposta revela ainda seu real compromisso com o ensino, ao buscar meios de propiciar aos alunos a compreensão dos gêneros, para que, assim, eles atuem criticamente sobre o mundo.

3 METODOLOGIA

Já foi discutido ao longo do texto que a prática docente deve buscar sempre uma forma de trabalhar a formação do aluno produtor de textos e suas necessidades cotidianas relacionadas à linguagem. Para tanto, a retextualização de gêneros textuais pode contribuir para avanços no ensino da língua materna. Nesse viés, a transformação de um gênero em outro agrega às aulas de Língua Portuguesa as três dimensões necessárias para um bom desempenho na produção textual em língua materna: leitura, produção e análise linguística.

Até o final do ano passado, a pesquisa-ação seria a metodologia a ser utilizada na realização desse estudo, porque permite o aprimoramento da prática, no entanto, por conta do período pandêmico em que o país e o mundo vivenciam, essa ideia foi descartada. Para substituí-la, foi realizada uma pesquisa, com seu caráter bibliográfico, pautada nas referências teóricas existentes e de grande relevância, principalmente nacional, como Koch e Elias. Define-se a seguir: “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...)”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.183).

Porém, vale aqui ressaltar que uma atividade diagnóstica chegou a ser aplicada à turma 802:

Figura 4: Exercício 1 sobre notícia



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA GERAL DA REGIÃO DO MÉDIO PARAÍBA II
COLÉGIO ESTADUAL BOA VISTA
Rua Miguel Gomes de Souza, nº 99 Boa Vista – Barra Mansa – RJ
Fone: (24) 3349 – 9777 ou (24) 3348 – 6679

Aluno (a): _____ **Nº:** _____

Turma: 802 Professor (a): Juliana Lima Data: / /2019

RIO DE JANEIRO

Jovem de 12 anos cria biblioteca em comunidade da Zona Sul e recebe mais de dois mil livros

Espaço na Ladeira dos Tabajaras, em Copacabana, estará aberto a todos. A iniciativa da jovem Raissa Luara de Oliveira, ou simplesmente Lua, como prefere ser chamada, contagiou os moradores.

Por Raphael Honorato, RJ1
03/10/2019 12h45 - Atualizado há 3 semanas

Facebook Twitter WhatsApp Email Print

Os moradores da comunidade Ladeira dos Tabajaras, em Copacabana, na Zona Sul do Rio, vão ganhar uma biblioteca aberta ao público nos próximos dias. A jovem Raissa Luara de Oliveira, de 12 anos, é a responsável pelo novo espaço.

Conhecida na comunidade como Lua, a menina sonhou com a biblioteca gratuita depois de visitar a **Bienal do Livro**, no último mês de setembro. A jovem lançou uma campanha na internet e conseguiu mais de dois mil livros doados e alguns móveis, em menos de 20 dias.

"Eu estava na Bienal e me senti muito triste quando vi crianças pegando livros na prateleira e devolvendo, livros baratos de R\$ 3, R\$ 5 e R\$ 10. Dois dias depois eu tive a ideia de fazer uma biblioteca", contou Lua.

Entre o sonho e a realidade, Lua teve que convencer a mãe e a vice-presidente da Associação de Moradores dos Tabajaras, local que poderia abrigar a nova biblioteca.

A estratégia da jovem foi ousada. Ela pegou o telefone celular da mãe e mandou uma mensagem para a vice-presidente. O objetivo era dar credibilidade ao projeto com a mensagem em nome de um adulto.

"Quando me chega a mensagem: 'Boa noite Vânia. Eu quero te fazer uma proposta. Fui a Bienal e comprei alguns livros. Quero compartilhar com outras crianças da comunidade'. Esse texto não era dela. Então de cara eu já sabia", contou Vânia Ribeiro, vice-presidente da associação de moradores da comunidade.

A resposta de Vânia foi a melhor possível para Lua ganhar responsabilidade com o projeto. "Se você cuidar eu topo", respondeu. Fátima Oliveira, mãe de Lua, já sabia a filha que tinha e disse que não ficou surpresa com a ousadia de Lua. "Ela é uma criança que quando

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 5: Exercício 2 sobre notícia

quer uma coisa ela corre atrás", disse Fátima, já convencida pelo projeto da filha.

Com o apoio de todos os parceiros necessários, Lua fez um vídeo e colocou na internet para pedir doações de livros para o novo espaço.

O vídeo viralizou e em pouco tempo o sonho estava perto de se tornar realidade. Foram dois mil livros em 20 dias, além de alguns móveis para o local.

- 1) O texto acima conta uma história. Qual história é contada? Sobre quem?

- 2) É comum em textos como esse, que contam resumidamente o que aconteceu, com quem, onde e quando serem chamados de _____.

- 3) Para construir o texto, o escritor costuma recorrer a outras "vozes", além da sua. Além da voz dele, que outras vozes estão presentes no texto?

- 4) Com que indicações ou marcas textuais essas vozes são reproduzidas no texto?

- 5) Na sua opinião, por qual motivo o produtor do texto utiliza essas vozes na construção do texto?

Fim do documento ■

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como os gêneros jornalísticos constam no plano de ensino do Estado do Rio de Janeiro no 7º ano do Ensino Fundamental, era de se esperar que os alunos soubessem identificar o gênero notícia, para, assim, serem trabalhados outros aspectos do gênero com mais profundidade, até a chegada no gênero textual reportagem, como o proposto pelo plano do 8º ano. No entanto, a maioria identificou o gênero, mas nenhum outro aspecto concernente ao texto.

O que isso demonstra? De certa forma, o que muitos professores já vêm percebendo ao longo dos anos: que os alunos encontram-se desmotivados e/ou, como afirma Geraldi, citado anteriormente, que o professor esquece-se de duas questões: "para que ensinamos o que ensinamos?" e "para quê ensinamos"? Dessa forma, justifica-se a utilização dos gêneros escolhidos, pois ambos poderão contribuir para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades envolvidas na escuta, na leitura e na produção de textos que circulam socialmente, mas, agora, com uma proposta de sequência didática, a ser aplicada por meio de retextualização, que irá partir da estimulação à reflexão crítica sobre os gêneros, mostrando possíveis deficiências e possíveis inadequações, apresentando estratégias textual-discursivas, estimulando o planejamento da escrita, à reescrita do texto.

3.1 A ESCOLA E OS DISCENTES

A pesquisa seria desenvolvida na Escola Estadual Boa Vista, localizada no município de Barra Mansa (RJ). O espaço educativo atende turmas de Ensino Fundamental Anos Finais (turno matutino), Ensino Médio (turnos matutino e noturno) e Educação de Jovens e Adultos (turno noturno). No período matutino, a escola funciona no horário das 7 horas às 12h30min, tendo o horário de almoço das 11h30min às 12h30min e o jantar das 19h20min às 19h40min, para os estudantes que entram às 18h30min e saem às 22h30min. A turma envolvida na pesquisa, na ocasião do início dos estudos, era de oitavo ano do Ensino Fundamental, apresentando um total de 30 alunos matriculados, com idade entre 13 e 16 anos.

Em 2019, a escola sofreu com problemas de evasão e uma alta taxa de transferência de discentes, porque a prefeitura do município de Barra Mansa pretendia municipalizar a unidade escolar. A tentativa, porém, gerou uma forte movimentação da comunidade que, aliada à associação de moradores, políticos locais, pais, mães e, principalmente, do Sepe-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), conseguiu desfazer a proposta de municipalização. E como é a principal escola do bairro a oferecer os segmentos de Ensino Médio, a ação surtiu efeito e a proposta de municipalização foi engavetada. Com isso, também por conta da visibilidade que o assunto gerou, muitos alunos evadidos retornaram à escola.

Embora seja a principal escola do bairro, conforme o supracitado, o espaço tem apenas uma sala de vídeo e alguns *data-shows* que têm de serem montados pelos professores quando precisam utilizar o equipamento. Além disso, na época de incidência de muito calor, a qualidade das aulas acabava sendo comprometida, visto que para cada sala há apenas dois ventiladores de teto que não dão vazão ao grande número de alunos em sala. Como o telhado da escola é feito apenas de laje e o sol incide todo o período vespertino sobre o local, o ambiente fica demasiadamente quente. Inclusive à noite.

A escola não tem sala de informática, pois os computadores que chegaram à unidade foram furtados. A biblioteca tem bastantes livros, no entanto, o local é apertado e nem um pouco ambientado, organizado ou aconchegante, consequentemente, é pouquíssimo frequentada. Os livros didáticos não são suficientes para atender os alunos, então a solução para muitos professores é utilização do quadro branco e de cópias. A necessidade de cópias, porém, é satisfatoriamente suprida quando solicitada, pois há duas máquinas de xerox em funcionamento.

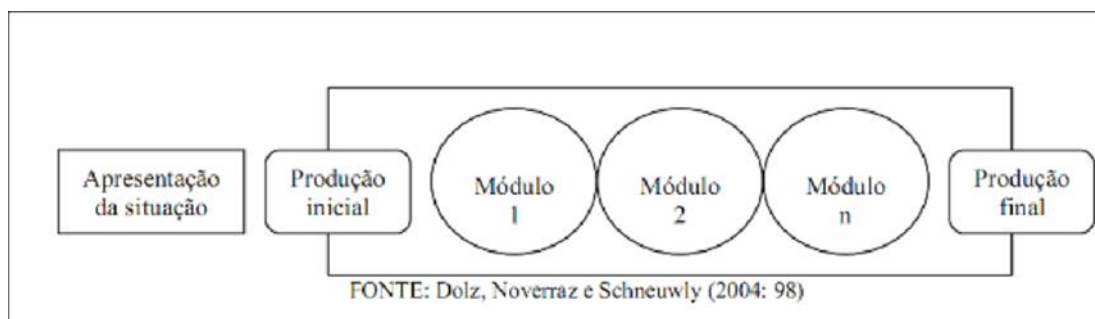
A clientela atendida pela escola é bem carente e há alguns envolvidos direta ou indiretamente com o tráfico de drogas, muito presente na comunidade. Já houve vezes em que

a aula teve de ser suspensa por conta de tiroteio. Alguns responsáveis estão na condição de desempregados, enquanto outros possuem emprego, porém, é constante ouvir a reclamação dos alunos de que o salário recebido por eles não é suficiente para chegarem ao fim do mês e, por isso, dependem da refeição servida pela unidade escolar. É muito comum a presença de adolescentes grávidas e estudantes que levam seus filhos pequenos para assistirem as aulas. Seria diante desse cenário que a pesquisa seria desenvolvida, se a pandemia não tivesse assolado o mundo.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta subseção explica as etapas que compõem uma sequência didática conforme as postulações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Quadro 3: Etapas da Sequência didática



Fonte: Dolz Noverraz e Schneuwly (2004).

O objetivo é seguir essas etapas, uma vez que, trabalhando com gêneros, a autonomia do aluno será desenvolvida, assim como a leitura e a produção escrita, a partir do domínio do funcionamento da linguagem em situações concretas de comunicação, por meio dos gêneros inseridos nas práticas sociais.

Na concepção dos autores, “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.83). A sequência didática inicia-se pela apresentação da situação, a qual visa expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já

adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor denominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98).

Na apresentação da situação, os alunos devem conhecer o gênero a ser trabalhado, a quem se dirige a produção, que forma essa produção assumir, quem participa da produção, entre outros aspectos. Após a apresentação, ocorre a primeira produção textual. O aluno deve ser capaz de, durante a realização das etapas, perceber as inadequações, assim como perceber também que a reescrita faz parte do processo para se alcançar os objetivos propostos. Assim, as primeiras produções “definem o ponto preciso em que o professor pode intervir e o caminho que o aluno ainda tem a percorrer [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86).

Ainda conforme a proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p.86), as etapas são a decomposição do texto. Nesse sentido, elas trabalham as habilidades necessárias ao domínio do gênero-base em questão, em direção à produção final, e ao realizar as etapas, os alunos estarão construindo, progressivamente, conhecimentos sobre esse gênero, além de aprenderem acerca do vocabulário e outros elementos necessários para a sua produção e adequação à situação de comunicação inerente ao gênero. A sequência didática, então, é finalizada com uma produção final que permite aos envolvidos no trabalho praticar as noções aprendidas e utilizar os instrumentos elaborados nas etapas, além de avaliar os progressos no trabalho. Os alunos precisam aprender que “escrever é reescrever” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.95).

É importante ressaltar ainda que o ensino pautado na sequência didática auxilia o professor no planejamento de situações que auxiliarão os alunos na construção de um conhecimento específico, por meio de exercícios articulados em um tempo variável, dependendo da utilidade individual ou coletiva deles. Seguindo esses princípios, a mediação pedagógica privilegiará os conhecimentos prévios dos alunos em consonância com os conhecimentos múltiplos (escrita, leitura e oralidade) que eles desenvolverão ao longo da realização das tarefas.

Portanto, a sequência didática é extremamente importante para o ensino, uma vez que promove a interação entre os alunos e os gêneros textuais trabalhados de maneira efetiva. Mas, não é só isso. Possibilita também uma mudança na prática docente, assim como uma nova visão

do aluno perante o seu papel na sociedade, posto que o percurso contínuo de aprendizagens nessa fase do Ensino Fundamental será cumprido.

4 O CADERNO DE ATIVIDADES

O cenário totalmente imprevisível que assolou o país e, conseqüentemente, as escolas brasileiras, por causa da epidemia do Coronavírus, transformou o ensino. As redes públicas estaduais adotaram as aulas remotas, por meio de plataforma on-line, para que os alunos não perdessem o ano letivo de 2020. Dessa forma, a etapa de planejamento para aplicação das atividades dessa dissertação seguiu uma das propostas sugeridas pelo Conselho Gestor do Profletras⁶: a elaboração de um material didático.

Optamos pela elaboração de um caderno de atividades destinado ao corpo docente, para auxiliar os educadores durante a prática pedagógica. O intuito é que esse material, seja ferramenta de apoio relacionada às necessidades dos alunos para a construção dos seus conhecimentos e não apenas um manual de atividades descontextualizadas. Todo material seguiu os fundamentos dos teóricos lidos ao longo da pesquisa e se pautou, sobretudo, tendo como base a sequência didática tratada no capítulo anterior.

As atividades pedagógicas apresentadas são significativas para o ensino e para a aprendizagem do recorte proposto em nosso trabalho no contexto de escrita. Além disso, todo o conteúdo está em consonância com as diretrizes de documentos oficiais (PCN e BNCC). Portanto, poderão ser utilizados por professores de todas as redes do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ Segundo a resolução nº 003/2020 de 02/06/2020, devido à epidemia, os trabalhos de conclusão da 6ª turma do Profletras não precisam necessariamente ser aplicados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do Covid-19 tirou a vida da ordem. Todos os âmbitos de nossas vidas ficaram estranhos. Não só estranho, mórbido. Afinal, foram mais de 600 mil mortes registradas até o momento. De repente, pensar um trabalho para ser utilizado em sala de aula, sem ao menos ter noção de quando isso seria possível, parecia uma missão inglória e, até certo ponto, sem sentido. No entanto, a escola – totalmente fechada para respeitar os protocolos de segurança e evitar contaminações pelo Sars-CoV-2 – foi se reinventando. As aulas passaram a ser ofertadas virtualmente e um novo horizonte foi se abrindo.

Nesse cenário, apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo do processo, esta pesquisa, iniciada como projeto no ano de 2019, que antes considerava uma metodologia de pesquisa-ação, passou à pesquisa bibliográfica, a partir da resolução do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), já mencionada anteriormente. Portanto, o que teve início com a turma 802, do Colégio Estadual Boa Vista, localizado em Barra Mansa (RJ), no ano de 2020, redirecionou-se para a produção de um material didático, no caso um caderno de atividades, que buscou meios de desenvolver as competências leitoras e de escrita, por meio da retextualização.

Esperamos que os professores, ao utilizarem esse material em sala de aula, consigam despertar nos alunos, não só a leitura do gênero textual notícia e sua relação com o gênero híbrido meme, como também suas capacidades de escrita sejam desenvolvidas de forma prazerosa e divertida. Buscamos ainda despertar nos educadores a continuidade pela busca para sempre aperfeiçoarem o processo de ensino-aprendizagem de seus educandos.

Nesse sentido, não podemos deixar de salientar a relevância do Profletras para o desenvolvimento da Educação Básica pública do país, uma vez que a sua linha de pesquisa une o efetivo exercício em sala de aula com pressupostos teóricos. Neste programa, o professor/pesquisador é impelido a detectar um problema enfrentado por ele e depois, por meio de diversas pesquisas, elaborar uma prática para solucionar, ou ao menos mitigar, tal problema, ajudando, dessa forma, outros colegas que enfrentam a mesma situação.

No complexo contexto brasileiro, no que tange à Educação Básica, a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, é negligenciada. Não são raras as vezes em que sentimos falta de aportes teóricos e metodológicos que sustentem a prática docente e até mesmo nos ofereçam uma visão mais madura. O Profletras, todavia, oportunizou-nos esse novo olhar sobre a nossa práxis, nos colocando em outro patamar de prática docente

Cabe ressaltar ainda que o mestrado profissional trouxe uma resposta aos resultados não tão positivos da formação inicial na nossa licenciatura, problema compartilhado por muitos colegas, inclusive durante os nossos encontros semanais, resultado da teoria que mantém o distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e a prática efetiva do magistério nas escolas básicas. O Profletras, portanto, diminuiu muito o distanciamento abissal entre universidade e escola básica, uma vez que ao iniciar o mestrado profissional, nós percebemos os esforços da universidade para valorizar as demandas trazidas por nós, sempre com a finalidade de produzir inovação para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica.

5.1 A PROPOSTA

A proposta deste estudo é a de desenvolver a habilidade de produção textual dos alunos da educação básica. Por isso, a culminância se dá com a retextualização do meme para a notícia, não o contrário, uma vez que para a elaboração de um meme, seria necessária a mobilização de habilidades diferentes. Difundidos pelas redes sociais, os memes propagam informações e tratam temas do cotidiano com leveza e bom humor. Isso, atrelado a uma metodologia, que visa incentivar a escrita na Educação Básica, faz do meme um gênero pertinente para o aprimoramento da elaboração de uma notícia, considerado um gênero mais clássico.

O meme é capaz ainda, de forma descontraída, revelar muitos aspectos sobre a atual dinâmica social. Além disso, um dos principais desafios dos professores de Língua Portuguesa é despertar o interesse dos alunos, mostrando que a disciplina pode ser estudada e aplicada a temas mais próximos da realidade deles. Durante muito tempo, o momento de produzir textos era a forma de reproduzir textos, somente. Isso significa dizer que não se pensava na recepção daqueles textos, não se imaginava quem são os leitores, o referente, a compreensão da mensagem veiculada. Em grande parte, o texto era o seguir de um modelo, sem função social alguma, em linguagem predominantemente formal, produzido para somente um leitor ideal: o professor. Nesse ponto, Malfacini (2013) reforça que apesar de a situação do ensino de produção textual já ter mudado nos últimos anos, são muitos os professores que ainda não se debruçaram sobre a Linguística Textual, ficando essa teoria difundida na academia.

Por conta dessa perspectiva teórica, percebemos que os memes – gêneros ainda pouco explorados nas aulas da língua materna – são formas significativas de construção de significados de ver e agir em sociedade. E por que não os utilizar para atrair os alunos e impulsioná-los a escrever uma modalidade mais formal? Porém, para que as atividades deem certo, o professor precisa habilmente escolher para trabalhar em sala um meme que traga

informações, ainda que mínimas, para que o aluno faça a extração de um dos aspectos do gênero, realize o processamento e chegue à retextualização em notícia.

Esperamos que essa proposta didática contribua não só para o aperfeiçoamento pedagógico de diversos professores, como desenvolva a escrita dos alunos, tornando-os também leitores proficientes e críticos de sua prática. Concluimos, com esperança de que muitos outros professores possam passar pelo Profletras para dar continuidade à missão de aprimorar o ensino da Educação Básica do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALSINA, Miquel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícia e carta de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 17ª ed, São Paulo, Hucitec, 2015.
- BAKHTIN, M..Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ed. São Paulo. HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- CASTRO, L. G. F. **O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais**. 2017. 79 f. (Dissertação), Mestrado em Letras, Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 7. P. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, RILDO. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. A morte como objeto de discurso: os memes do caixão e a pandemia no Brasil. **SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ**, v. 5, n. 12, p. 72-82, 14 jan., 2021. Disponível em: <https://www.revistaseda.org/index.php/seda/article/view/155> Acesso em: 27 Jul. 2021.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução Rejane Rubino. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia/ São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

DELL'ISOLLA, R. L. P. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013.

DIKSON, Denny. A Retextualização Enquanto Processo de Escritura e Aprovação de Gêneros Textuais. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté-SP, v 16, n. 1, p. 90-109. 1º sem 2017.

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

ESCALANTE, P. R. P. **O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital**. 2016. (Dissertação), Mestrado em Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social.

FERREIRA, D. M. M.; VASCONCELOS, M. A. Discurso de memes: (Des)memetizando ideologia antifeminista. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, abr. 2019, vol.14, no.2, p.44-61.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley e CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 90.

GERALDI, J.W. **A Aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley, A produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). p. 135-165.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KOCH, I. V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. - 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 2004.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1981.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEFFA, VJ Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, VJ (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2012.

LEFFA. Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzatto, 1996.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **O ensino da produção textual: entre as teorias linguísticas e os materiais didáticos** / Ana Cristina dos Santos Malfacini. – 2013.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINO, Luís Mauro Sá; GROHMANN, Rafael. A longa duração dos memes no ambiente digital: um estudo a partir de quatro geradores de imagens online. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 19, n. ja/abr. 2017, p. 94-101, 2017. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/textos/002847554.pdf>> Acesso em 03 out. 2020.

MELO, J. M. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R., MOURA, E. (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

SHIFMAN, L..**Memes in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SILVA, A. A. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341 a 361, set./dez., 2016.

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. Relações dialógicas em memes da campanha publicitária “Eu sou a Universal”. **Revista Prolíngua**. v. 12, n. 2, p. 175 – 187, out/dez de 2017. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/38241/19384>. Acesso em 10 ago. 2020.

SOARES, D. de A. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA, C. As relações dialógicas na produção de ‘memes’ na internet. **Littera Online**, Maranhão, v. 1, n. 10, p.1-15, 2015.

APÊNDICE: CADERNO DE ATIVIDADES

CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Disciplina	Curso	Série
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	Anos Finais (8º e 9º anos)
Objetivos a serem alcançados:		
Compreender como os gêneros textuais dialogam;		
Identificar as características de uma notícia;		
Identificar as características de um meme;		
Compreender as funções comunicativas dos gêneros notícia e meme;		
Construir uma pequena notícia, obedecendo as características do texto jornalístico, a partir de um meme;		
Proporcionar a experiência social de interação por meio de textos em ambiente escolar.		

Apresentação

Caros estudantes,

Em todos os momentos de nossas vidas somos convidados a elaborar textos, sejam eles escritos ou falados. Às vezes, precisamos escrever uma lista de compras de supermercado, um texto no WhatsApp ou no Twitter, em outro momento um bilhete em papel mesmo indicando a um parente sobre uma ida à casa de um amigo. No entanto, pode ser que tenhamos de produzir algo mais elaborado, seja para um trabalho escolar ou para fins pessoais. O fato é que a escrita é uma exigência social.

Para sanar um pouco dessas dificuldades apresentadas por vocês, quando se deparam com a necessidade de escrever um texto, preparamos este material, que consiste em um Caderno de Atividades Pedagógicas a fim de estimular a escrita guiada em sala de aula. Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas a partir de um gênero textual relativamente novo, mas considerado atrativo pela maioria dos discentes, e outro - mais clássico -, que circula nos meios sociais há mais tempo, sempre considerando a adequação de ambos ao contexto de produção e de circulação.

Neste caderno, vocês encontrarão atividades distribuídas em sete aulas, que, quando cumpridas, deverão ampliar mais a sua visão de mundo, além, lógico, do treino da escrita. Esperamos que tirem o máximo de proveito do conteúdo que oferecemos nas próximas páginas para seu aperfeiçoamento pessoal.

Mãos à obra!

Prof.^a Juliana Lima
(elaboradora do caderno)

SUMÁRIO

Aula 1: Conhecendo a retextualização intergêneros

Aula 2: O gênero textual notícia

Aula 3: Dois gêneros - um só tema

Aula 4: O gênero textual meme

Aula 5: Retextualização comparada

Aula 6: Adequação do gênero à situação comunicativa

Aula 7: A produção textual

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR (A)

FOLHA DE REDAÇÃO

Descrição das atividades

ETAPA 1- O que é retextualização

ETAPA 2 – A transformação de um gênero a outro

ETAPA 3 – A produção textual

ETAPA 4 – Finalização

APÊNDICE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

Aula 1: Para início de conversa...
Conhecendo a retextualização intergêneros

Antes da pandemia de Covid-19, e reforçado agora devido ao isolamento, o uso de tecnologias já se fazia presente no cotidiano de muito brasileiros. A internet é, no entanto, a maior responsável pelo compartilhamento rápido de determinadas histórias que aparecem em plataformas, como o YouTube, e redes sociais, como o Instagram e o Twitter. Por isso, alguns dos conteúdos apresentados tornam-se virais.

Vamos, então, ler uma notícia amplamente divulgada na Internet no ano de 2021.

A notícia pode ser acessada pelo link:

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4932143-lista-de-e-mails-da-pfizer-ignorados-pelo-governo-aumenta-sao-101-tentativas.html>



O senador e vice-presidente da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia, Randolfe Rodrigues (REDE-AM), revelou, nesta sexta-feira (18/6), que a contagem de e-mails enviados pela Pfizer para oferecer vacinas contra a covid-19 e ignorados pelo governo federal ultrapassou uma centena. São 101 e-mails com ofertas de venda e reforço da disponibilidade das doses.

O fato gerou tanta repercussão no meio jornalístico que uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) foi instaurada no Senado Federal e o assunto passou a vigorar nos **Trend Topics do Twitter**.

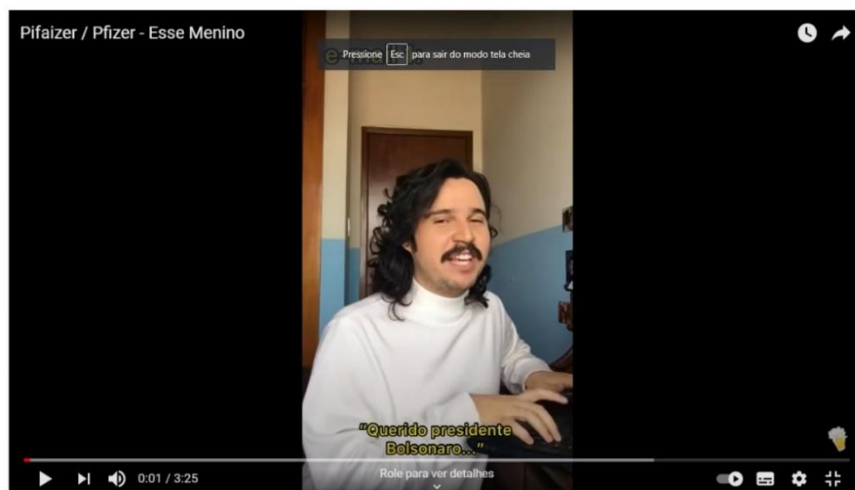
SAIBA MAIS

O Trend Topics do Twitter é uma lista disponível nessa rede social que mostra os assuntos mais comentados do momento no mundo. Quer se atualizar sobre o que está acontecendo? É só ir lá e conferir!



Diante de tantos comentários nas redes sociais, foi uma questão de tempo até uma mente criativa de um criador de conteúdo transformar o ocorrido em um vídeo e, posteriormente, um meme que povoou a internet e alçou o assunto mais comentado em todas as outras redes sociais. Veja vídeo e os memes gerados a partir dele:

<https://www.youtube.com/watch?v=rWj9meqOQrM>





Como vimos, a notícia inspirou o roteirista e comediante mineiro Esse Menino a criar um vídeo. Mas não foi só isso! O vídeo transformou-se em memes e também inspirou outros vídeos. Inclusive para passar mensagem contra a homofobia.

e-mail 1:

Ator mirim chamou atenção pelo bom humor ao tratar tão bem um assunto como esse. Reprodução: Instagram

Parodiando o vídeo do humorista, “Esse Menino” sobre as vacinas da Pfizer, o ator mirim, Isaac do Vine, aproveitou as redes sociais para mandar um recado para o apresentador Sikêra Jr., depois de suas declarações homofóbicas sobre a propaganda do Burger King para o mês do Orgulho LGBTQIA+.

Ao realizar a transformação da notícia em vídeo de humor, o autor precisou considerar o público que iria assisti-lo e o espaço social no qual sua produção circularia, mas, antes de tudo, ele precisou definir um objetivo a alcançar com sua arte. Considerar esses fatores permitiu-lhe adequar a linguagem da notícia para atingir os efeitos pretendidos.

Para refletir...

1. O ambiente de circulação e o público-alvo são os mesmos que os dos vídeos de humor?

Resposta comentada: Se os estudantes considerarem a internet como ambiente de circulação, então esse ambiente pode ser o mesmo. Se eles considerem sites e plataformas como ambientes, a resposta pode ser não, pois pessoas diferentes podem visitar sites de humor e portal de notícias. O público-alvo também pode ser igual ou diferente, levando em consideração que as pessoas podem gostar de notícias e memes.

2. Em comparação à notícia, o quanto o vídeo de humor se difere do ocorrido?

Resposta comentada: A notícia apenas noticia/apresenta um fato, o vídeo pretende gerar riso a quem assisti-lo.

3. Qual é o objetivo do autor do vídeo?

Resposta comentada: O objetivo do autor é fazer as pessoas rirem ao mesmo tempo leva essas pessoas a uma reflexão importante: o fato de o governo federal não ter respondido aos e-mails de uma empresa de medicamentos que oferecia vacinas contra covid-19.

4. O que provoca o efeito de humor no vídeo?

Resposta comentada: As falas do humorista e o gestual utilizado por ele, sempre em tom irônico, debochado.

O humorista produziu um gênero textual a partir de outro, criando, a partir da notícia sobre a oferta de vacina contra o covid-19, um vídeo ironizando a situação para o Instagram. A transformação de um texto a outro é mais comum do que se imagina! Costumamos fazê-la no dia a dia, sem nem percebermos! Estamos criando textos a partir de outros sempre que repassamos a alguém um recado recebido (seja por escrito ou oralmente) ou quando contamos algo que vimos ou que nos contaram. Essa prática chama-se retextualização.

Retextualização: é a passagem de um gênero textual para um gênero diferente ou entre os mesmos gêneros, mantendo o tema do texto original. Assim, uma notícia pode virar poema, um poema pode ser transformado em receita culinária ou uma música, por exemplo.

★ Tipos de retextualização:

Gênero escrito	→	Gênero escrito
Gênero falado	→	Gênero falado
Gênero falado	↔	Gênero escrito
Gênero falado/escrito	↔	Gênero multimodal

Gêneros textuais

São produções orais ou escritas por meio das quais agimos socialmente. Por exemplo, para comprar um remédio na farmácia, você precisa de uma **receita médica**; para solicitar um emprego, precisase de um **currículo**; para conseguir pontuação em uma disciplina deve-se apresentar um **seminário** etc. Assim, receita médica, currículo e seminário são exemplos de gêneros textuais.

Agora que você descobriu o que é a retextualização, vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o **gênero textual** notícia de Internet.

Aula 2: o gênero textual notícia

Leia este texto veiculado pelo site de notícias de O Globo G1:

Link de acesso: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>

MENU

G1

POP & ARTE

Q

BUSCAR

Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos, com queda puxada por mais ricos

Pouco mais da metade do país tem hábitos de leitura: 52%, segundo pesquisa 'Retratos da leitura no Brasil'. 'Bíblia' e livros religiosos dominam preferência.

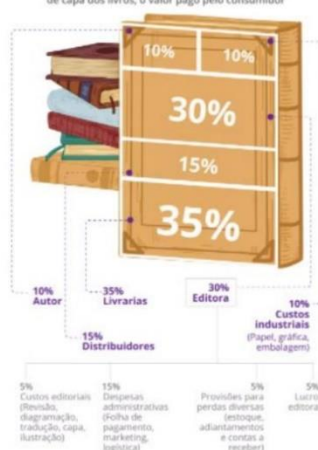
Por G1

11/09/2020 12h39 - Atualizado há 10 meses

O que compõe o preço médio de um livro no Brasil

Valor de uma obra depende do preço do papel à quantidade de cópias impressas

As porcentagens são calculadas com base no preço de capa dos livros, o valor pago pelo consumidor



O Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, segundo apontou a pesquisa "Retratos da leitura no Brasil", divulgada nesta sexta (11). O levantamento, feito pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, foi realizado em 208 municípios de 26 estados entre outubro de 2019 e janeiro de 2020.



Apenas pouco mais da metade dos brasileiros tem hábitos de leitura: 52% (ou 100,1 milhões de pessoas). O resultado é 4% menor do que o registrado em 2015, quando a porcentagem de leitores no país era de 56%. A média de livros inteiros lidos em um ano se manteve estável: 4,2 livros por pessoa.

O texto que você acabou de ler é uma notícia. Você certamente sabe identificar uma notícia quando lê uma, mas sabe por que um texto é considerado uma notícia? Confira o quadro abaixo:

NOTÍCIA: É um gênero jornalístico que tem o objetivo de informar seus leitores sobre os acontecimentos recentes no mundo.

- Esse gênero apresenta linguagem mais formal, geralmente é de curta extensão, sendo veiculada de forma impressa (papel) ou digital (sites, blogs etc.).
- O processo de escrita de uma notícia considera as seguintes perguntas:
 - O que escrever? - Como?
 - Para quem? - Por quê?
- Em que local o material vai circular?
- Já a própria notícia deve conter como informações:
 - O que aconteceu? - Quem são os envolvidos?
 - Onde? - Quando?
 - Como? - Qual o motivo?
- Por fim, ocupa-se da organização dessas informações no texto.
 - As informações irão aparecer em que ordem?



Refletindo sobre os sentidos...

Vários fatores unem-se para que um gênero faça sentido, considerá-los na leitura e produção de textos irá ajudá-lo a obter sucesso em uma situação de comunicação. Assim:

1. Todo gênero possui uma função social. Desse modo, para quê serve a notícia na sociedade?

Resposta comentada: o principal objetivo da notícia é informar o leitor sobre um acontecimento.

2. Com que objetivo o autor escreveu a notícia que abre esta aula?

Resposta comentada: informar sobre a queda no número de leitores no Brasil.

3. Cite alguns lugares por onde esse tipo de produção circula. Inclua quem tem acesso a ele.

Resposta comentada: em sites de notícias, em redes sociais, em jornais impressos e revistas eletrônicas ou impressas. Pode ler essa notícia quem tem acesso à internet ou compra um jornal ou uma revista.

4. Qual é o tema da notícia?

Resposta comentada: hábitos de leitura.

5. Considerando os dados fornecidos na notícia, o que levou o órgão de imprensa a divulgá-la?

Resposta comentada: resposta pessoal.

Provavelmente, para alertar sobre a diminuição no número de leitores brasileiros.

6. Por que o título/manchete está destacado do restante do texto?

Resposta comentada: para chamar a atenção do leitor.

7. Leia o título da notícia e, em seguida, observe a primeira imagem da notícia. Trata-se de um infográfico (infográfico é um conteúdo explicativo que une informações verbais e visuais, transmitindo dados e conceitos de forma fácil). Por que a imagem recebeu tanto destaque?

Resposta comentada: infográficos são representações visuais de uma informação. Um infográfico explica, através de ilustrações, diagramas e textos, fatos que o texto ou a foto não conseguem detalhar.

CONFIRA:

A manchete da notícia não serve apenas para chamar a atenção do leitor, ela fornece informações prévias do assunto que será abordado. Observe:



A estrutura do gênero textual notícia:

Título - (que pode conter antetítulo e/ou subtítulo) tem o objetivo de chamar a atenção, cativar o interesse do leitor.

Lead - primeiro parágrafo do texto no qual se dá informação que responde às 4 perguntas clássicas: quem? o quê? onde? e quando?

Corpo - onde se desenvolve a notícia, explicando por que razão ocorreu o acontecimento (por quê?) e de que forma (como?), entre outros pormenores.



Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2021-09/vasco-vence-goias-no-reencontro-com-sua-torcida>

Corpo do texto

Com a vitória obtida diante de 3.189 torcedores (o estádio tinha a liberação de receber até 7,7 mil pessoas), o Cruzmaltino assumiu a 7ª posição da classificação com 40 pontos, enquanto o Esmeraldino ficou em 3º com 45 pontos.

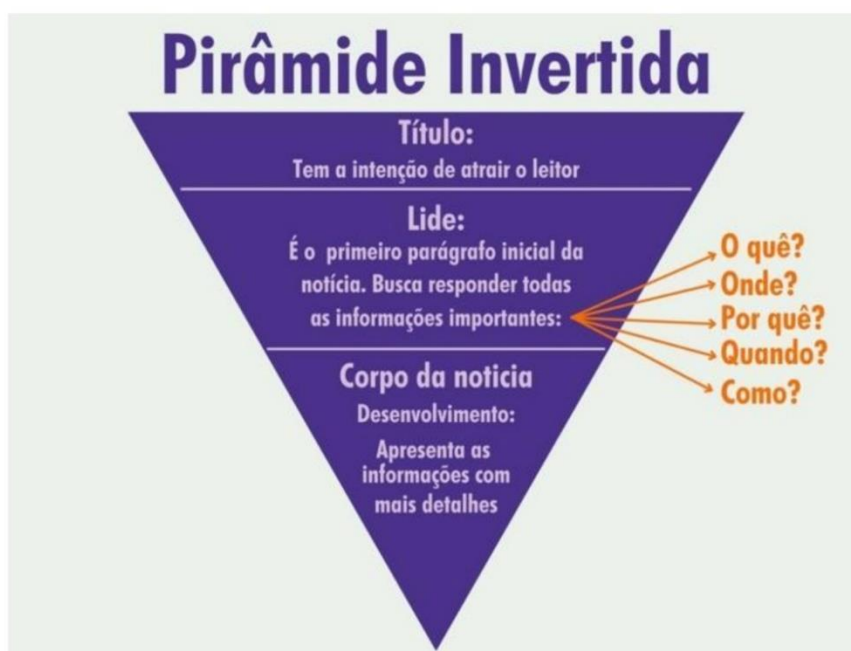
O triunfo da equipe comandada pelo técnico Fernando Diniz começou a ser construído aos 29 minutos do primeiro tempo, quando Marquinhos Gabriel lançou Riquelme na esquerda. O jovem lateral cruzou para o meio da área, onde Morato, de peixinho, marcou um bonito gol.

O placar permaneceu inalterado até os 3 minutos da etapa final, Nenê recebeu na esquerda e, com liberdade, cruzou na medida, para Gabriel Pec marcar de cabeça.

O Cruzmaltino volta a entrar em campo pela competição no domingo (3), quando visita o Confiança no Batistão. Um dia antes o Goiás recebe o Vitória na Serrinha.

Edição: Fábio Lisboa

Observe a imagem:



Agora leia a notícia e identifique as partes que a compõem:

fonte: <https://www.jornaljoca.com.br/estatua-maior-que-o-cristo-redentor-fica-pronta-no-espirito-santo/>



[Leitor](#)
[Família](#)
[Professor](#)
[Escola](#)

[Assine](#)
[Acesse](#)


[Mundo](#)
[Brasil](#)
[Ciência e Tecnologia](#)
[Meluquices](#)
[Esportes](#)
[Culture](#)
[Entrevistas](#)

BRASIL | 30 DE AGOSTO DE 2021

Estátua maior do que o Cristo Redentor é inaugurada no Espírito Santo

A obra representa o Buda e é a segunda maior do mundo que homenageia o líder religioso



A estátua possui a altura equivalente à de um prédio de 12 andares. Foto: Governo do Espírito Santo/divulgação




Uma estátua de 35 metros de altura foi inaugurada, no dia 28 de agosto, na cidade de Ibirapu, no Espírito Santo. A obra, que tem 35 metros de altura (o equivalente a um prédio de 12 andares), representa o Buda, líder religioso indiano que inspirou a religião chamada budismo.

Essa é a segunda maior estátua de Buda do mundo. Ela fica atrás somente do Buda de Leshan, na China, que é considerado patrimônio histórico pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Entre as estátuas brasileiras, a nova construção também impressiona: ela é maior do que o Cristo Redentor, do Rio de Janeiro, que tem 30 metros de altura (o Cristo fica em um pedestal de 8 metros, que faz com

Depois de um ano de trabalho, a obra foi finalizada no primeiro semestre de 2020. Mas, por causa da pandemia do novo coronavírus, a inauguração foi adiada até agosto de 2021 — o que não impediu que o monumento atraísse a atenção de curiosos e turistas que passavam pela região.

A peça fica na entrada do Mosteiro Zen Budista, o maior da América Latina. Os mosteiros são construções onde vivem membros de comunidades religiosas. Feita de ferro, aço e concreto, a estrutura pesa 350 toneladas.

Fontes: [G1](#), [Só Notícia Boa](#) e [UOL](#).

[Buda](#)
[Cristo Redentor](#)
[Espírito Santo](#)
[estátua](#)



Edições impressas



[Visualizar esta edição](#)

[Acessar todas as edições](#)



ENQUETE

Há quanto tempo você é leitor do Joca?

☐ Há mais de um ano.

☐ Desde o começo de 2021.

☐ Há cerca de seis meses.

☐ Há mais ou menos um mês.

☐ Acabei de começar a acompanhar o jornal.

[Votar](#)

Depois de ler, responda:

1. Onde foi veiculada esta notícia?

Resposta comentada: Ela foi veiculada num jornal on-line de nome Joca.

2. Pela manchete, podemos inferir a temática? Qual?

Resposta comentada: sim, a construção de uma estátua gigante.

3. Que relevância ela tem nos dias de hoje?

Resposta comentada: resposta pessoal.

Ela desperta curiosidade.

4. Pensando na estrutura de uma notícia, a manchete foi bem elaborada a fim de causar impacto no leitor? Justifique a sua resposta.

Resposta comentada: sim, pois ao usar a expressão “maior do que o Cristo Redentor” pode-se inferir que ela é realmente grande.

5. Identifique os fatos principais da notícia:

a) O que aconteceu?

Resposta comentada: uma estátua de 35 metros de altura foi inaugurada

b) Onde?

Resposta comentada: na cidade de Ibirapu, no Espírito Santo.

c) Por quê?

Resposta comentada: porque representa o Buda, líder religioso indiano que inspirou a religião chamada budismo.

d) Quando?

Resposta comentada: no dia 28 de agosto

Aula 3: dois gêneros - um só tema

Observe a notícia abaixo:

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/na-companhia-de-temer-bolsonaro-fala-por-telefone-com-alexandre-de-moraes/>



O presidente [Jair Bolsonaro](#) (sem partido) falou por telefone com o ministro do [Supremo Tribunal Federal](#) (STF) [Alexandre de Moraes](#) na tarde desta quinta-feira (9). A ligação foi mediada pelo ex-presidente [Michel Temer](#). O conteúdo da conversa permanece em sigilo. A informação é da âncora da CNN Daniela Lima.

Além da ligação, Bolsonaro publicou uma carta oficial [na qual nega a intenção de agredir Poderes](#). Segundo a analista de política da CNN Thais Arbex, que conversou com Michel Temer, foi o ex-presidente quem redigiu o documento.

Agora observe o meme:

<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/humor-os-melhores-memes-sobre-temer-salvando-bolsonaro-351356/>



Após a observação, responda:

1. A notícia trata de um assunto do dias atuais?

Resposta comentada: sim.

2. Como você chegou a essa conclusão?

Resposta comentada: resposta pessoal.

O atual presidente da República é Jair Bolsonaro.

3. A notícia e o meme tratam do mesmo assunto? Como você fez essa associação?

Resposta comentada: sim. Ambos fazem menção a uma conversa entre o ministro do STF (Supremo Tribunal Federal) e o presidente da República.

4. No que consiste a quebra de expectativa desse meme?

Resposta comentada: No fato de o presidente da República estar em uma posição diferente da esperada para um representante máximo de um país, utilizando linguagem informal,

sem a vestimenta esperada e no tratamento dispensado ao ministro do STF Alexandre de Moraes.

5. Em uma notícia, o local dos acontecimentos é simplesmente mencionado. Isso acontece no meme? Justifique.

Resposta comentada: não, pois não faz diferença onde o presidente da República está para entendermos a mensagem.

Aula 4: o gênero textual meme

A essa altura, você já deve saber identificar o que é um meme. No entanto, vamos aqui ler uma explicação sobre esse gênero textual:

MEME: Meme é um gênero textual humorístico e/ ou crítico que se concretiza e se difunde em massa por meio da internet sob estrutura semiótica e linguística. Na internet, a expressão “meme” é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. O termo vem do grego e significa imitação.

- Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou gifs de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns.
- Uma das principais características do meme é que ele pode ser adaptado ou modificado dependendo da situação e, por causa disso, ele acaba viralizando com facilidade.

O conceito de “meme” teria sido criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins, em 1976, quando escreveu no livro “The Selfish Gene” (O Gene Egoísta) que tal como o gene, o meme é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo. Os memes constituem um vasto campo de estudo da Memética. O primeiro meme a ser utilizado na internet foi provavelmente criado em 1998, por Joshua Schachter, que na época tinha 24 anos e trabalhava no serviço de weblog chamado Memepool, onde vários usuários podiam postar links interessantes e compartilhar com as outras pessoas.

Observe a notícia que originou o “Meme do caixão”:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tB3tvNpshsw>



Entenda o ‘meme do caixão’, o viral que tomou a internet durante a quarentena

Vídeo dos homens que dançam enquanto carregam um caixão vem de reportagem da BBC sobre rituais fúnebres de Gana.

Giovanni Sanfilippo e Nicollas Witzel

RIO – O uso massivo da internet em tempos de isolamento dos que podem ficar em casa trouxe o primeiro grande meme da quarentena, que surgiu, como a maioria, sem dar grandes explicações. Neste caso, porém, além de divertir, o “meme do caixão” deixou muita gente confusa. E, de fato, ele pode assustar quem está se aventurando pelas redes sociais só porque não tem opções de diversão fora de casa, em meio à pandemia de Covid-19.

Para além dos episódios que aparecem como a primeira parte do meme, o que chama atenção é que a dança com o caixão é, sim, uma gravação de verdade. A cena incomum é proveniente de funerais realizados em Gana, na costa oeste da África, gravados para uma reportagem realizada pela BBC em 2017.

O novo viral segue o manual dos memes e o usuário o compreende depois de ver dez, 20, 30 versões dele.

Após assistir ou ler a notícia, responda:

1. Onde podemos encontrar os memes?

Resposta comentada: nas redes sociais ou em sites especializados nesse gênero textual.

2. Por que os memes fazem tanto sucesso na atualidade?

Resposta comentada: resposta pessoal.

Aula 5: retextualização comparada

Você notou pelo menos duas semelhanças entre as notícias e os memes apresentados até agora. Ambos tratam do mesmo assunto e têm as mesmas “personagens”. Considerando essas similaridades, vamos imaginar que a notícia e o meme sejam um caso de retextualização. Assim, tenha em mente que ao transformarmos um texto em outro, alterações precisam ser feitas, porém o tema deve permanecer igual. Os dois quadros abaixo mostram a organização de um de uma notícia e de um meme. Vamos compará-los!

NOTÍCIA

Manchete: é o título da notícia, aparece em destaque.

Título auxiliar: é um subtítulo que acompanha a manchete.

Lead: é o primeiro parágrafo, resume os fatos que serão relatados.

Corpo da notícia: o resto da notícia, contendo detalhes, opiniões.

Foto: imagem que acompanha a notícia.

Legenda: informação que acompanha a foto.

Data: dia, mês e ano em que foi divulgada a notícia. Às vezes, acompanhada das horas.

Autoria: quem escreveu a notícia.

Fonte: onde a notícia foi veiculada.

MEME

Texto: frases de efeito, com forte carga de ironia, geralmente em forma de legenda.

Linguagem: com humor, ironia ou crítica - sem preocupação, com as normas ortográficas e gramaticais e, geralmente, com pouca qualidade técnica.

Imagem: fotografias, desenhos, gifs e vídeos.

Assunto: acontecimentos marcantes e inusitados que ganham repercussão imediata nas redes digitais.

Autoria: sem autoria definida.

Fonte: onde o meme foi veiculado.

O anúncio sobre a possibilidade da erupção do vulcão Cumbre Vieja, na Espanha, causar um tsunami na costa do País, fez com que muitos brasileiros criassem diversos memes. Apesar do fundo de tensão, as postagens bem humoradas desviaram o foco da preocupação para o humor.



O meme acima foi postado em uma rede social, o Twitter, no perfil @meupaisceara, que tem o objetivo de tratar de assuntos referentes ao povo cearense de uma forma bem humorada. O meme foi construído a partir da imagem de uma mulher diante de uma onda gigante com a utilização de uma frase típica do cearense, geralmente utilizada ao atravessar uma rua ou um cruzamento movimentado e que tomou um novo sentido.

Aula 6: adequação do gênero à situação comunicativa



Em sua vida, você interage com várias pessoas, em diferentes locais, para alcançar diversos objetivos. São essas situações de comunicação que nos informam como devemos produzir o que é dito ou escrito. Assim, você precisa pensar na linguagem que será usada, o gênero que vai produzir e as informações que vai fornecer para que seu leitor/ouvinte consiga entender a mensagem. Nos exemplos que vimos, um meme foi criado a partir de uma notícia. No entanto, vocês farão o caminho inverso: transformarão um meme em notícia. Seguir os passos abaixo deixará o seu texto mais adequado para alcançar o objetivo pretendido:

1º PASSO: Considere o local em que o texto irá circular, as pessoas que entrarão em contato com ele, o seu objetivo ao produzi-lo, o tempo de interação, o suporte e a função do gênero.

2º PASSO: Lembre-se de incluir seu nome (assinatura), a data de produção, um título que ajude o leitor a descobrir sobre o que trata o texto, imagens que tenham relação com o conteúdo do texto.

3º PASSO: Acrescente informações que deixem o leitor consciente daquilo que está sendo tratado.

4º PASSO: Deixe a letra legível, pois a ideia é estabelecer contato, o que será dificultado se o leitor não conseguir entender as palavras escritas. Além disso, mantenha o tema que está sendo abordado, do contrário, o leitor ficará confuso.

5º PASSO: Respeite as regras, hierarquia social e o local de interação. Não podemos dizer tudo o que vem à mente em qualquer situação. As personagens também devem mostrar comportamentos e falas adequadas à situação representada.

6º PASSO: Escreva apenas o que for importante para o tema e cuidado para que as informações não sejam contraditórias.

Siga as instruções abaixo para planejar o conteúdo do seu texto. Você transformará o meme “Escolhas” em uma notícia. Siga as instruções abaixo para planejar o conteúdo corretamente. Tenha em mente que sua notícia deverá conter: Manchete, data, título auxiliar, lead, corpo de texto (no mínimo 2 parágrafos). As notícias que usarem imagens deverão conter legendas.

Antes de começar, relembre qual é o meme sugerido:



Sua notícia será avaliada sob os seguintes critérios:

AVALIAÇÃO DA NOTÍCIA	A	AP	NA
• Mantém o tema do meme;			
• Relata o ocorrido de forma clara e objetiva;			
• Seguiu a estrutura, linguagem e o desenvolvimento da notícia;			
• Acrescentou elementos que facilitam a leitura (preocupação com o leitor);			
• Eliminou as características do meme;			
• Não fez cópia.			

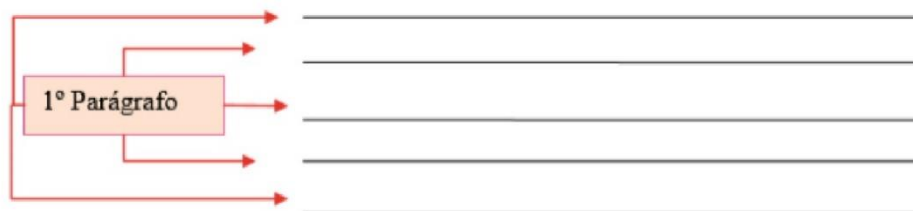
Legenda:

A – atingiu

AP – Atingiu parcialmente

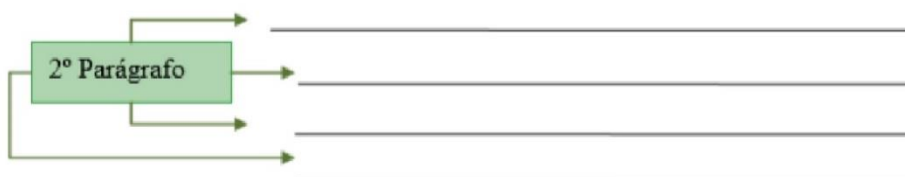
NA – Não atingiu

4. Defina a quantidade de parágrafos e anote o que cada um conterà.



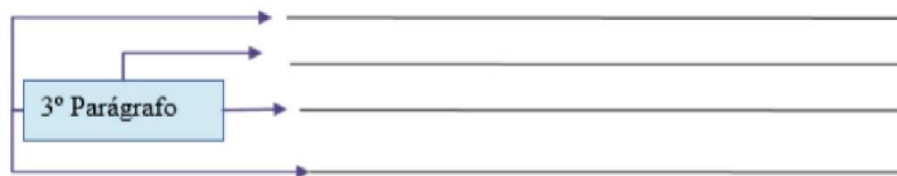
1° Parágrafo

Diagram showing a box labeled "1° Parágrafo" with four arrows pointing to four horizontal lines for writing.



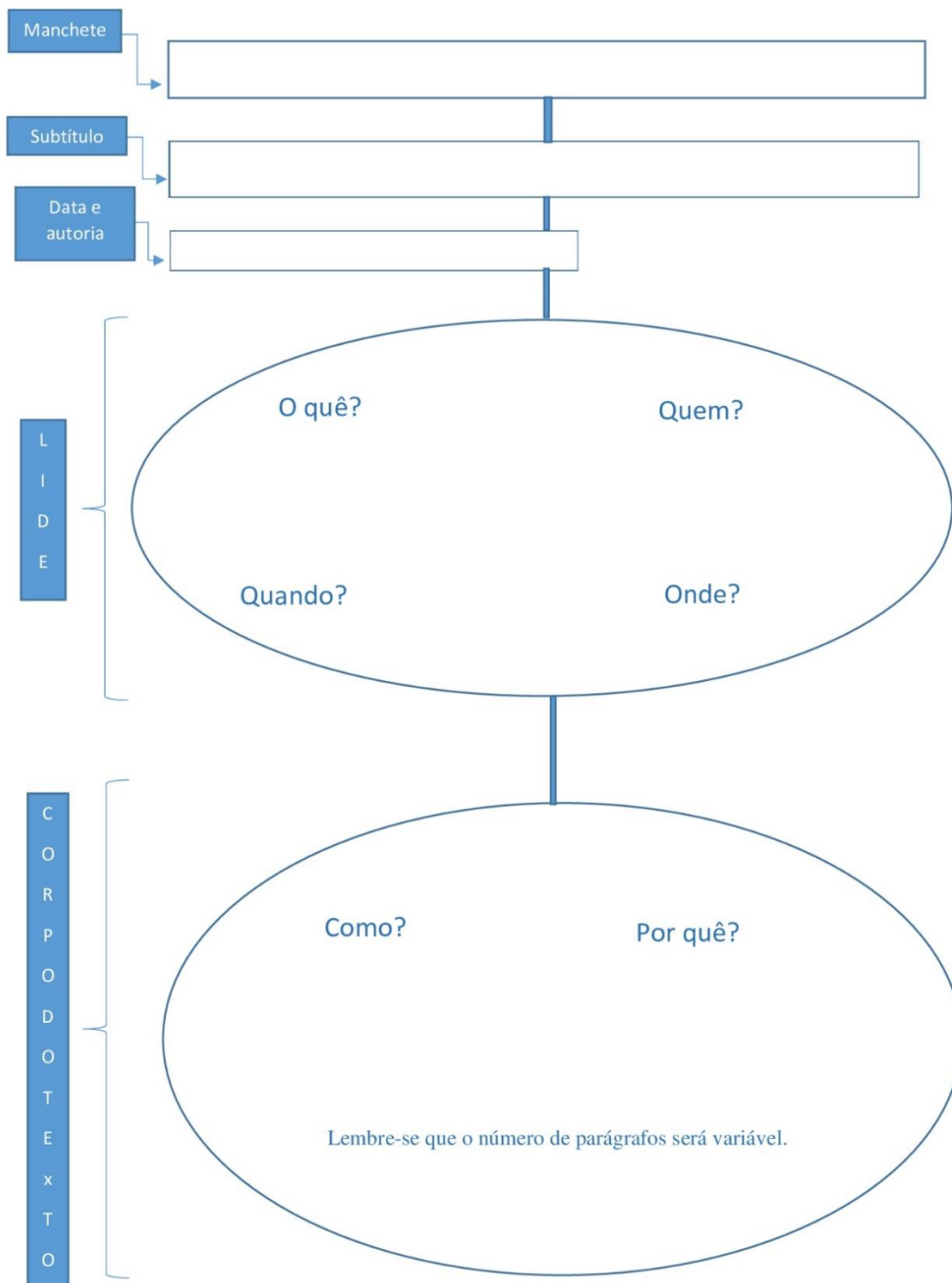
2° Parágrafo

Diagram showing a box labeled "2° Parágrafo" with four arrows pointing to four horizontal lines for writing.



3° Parágrafo

Diagram showing a box labeled "3° Parágrafo" with four arrows pointing to four horizontal lines for writing.

Aula 7: a produção textual

FOLHA DE REDAÇÃO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Sua notícia será avaliada sob os seguintes critérios:

AVALIAÇÃO DA NOTÍCIA	A	AP	NA
• Mantém o tema do meme;			
• Relata o ocorrido de forma clara e objetiva;			
• Seguiu a estrutura, linguagem e o desenvolvimento da notícia;			
• Acrescentou elementos que facilitam a leitura (preocupação com o leitor);			
• Eliminou as características do meme;			
• Não fez cópia.			

Legenda:

A – atingiu

AP – Atingiu parcialmente

NA – Não atingiu

ORIENTAÇÕES PARA O (A) PROFESSOR (A)

Caro(a) Colega,

Este Caderno de Atividades Pedagógicas foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pandemia do covid-19 acabou impedindo a possibilidade de pesquisa e aplicação dos exercícios na escola estadual a qual leciono, no entanto, os exercícios foram elaborados com objetivo de desenvolver competências em relação à produção textual. Nesta proposta, a retextualização foi adotada como uma estratégia para atenuar as dificuldades na escrita encontradas em boa parte dos estudantes.

O trabalho foi direcionado para integrar letramentos, estudo do contexto, ensino de gêneros textuais de áreas distintas de forma comparativa. Todos esses aspectos foram trabalhados conforme a concepção textual interacional, que enxerga os sentidos do texto como resultante da interação entre leitor-texto-autor. Dessa forma, buscou-se proporcionar aos estudantes a aprendizagem de gêneros textuais à semelhança do contato que eles estabelecem com esses materiais em sociedade, ou seja, com vistas a atingir um objetivo, adequando a linguagem à situação de comunicação, considerando os participantes da interação, para citar alguns.

A partir desse foco de ensino, o estudante desenvolve as competências necessárias para participar socialmente e exercer a cidadania, ampliando suas possibilidades de inserção social. O Caderno de Atividades Pedagógicas foi organizado em duas partes. A primeira corresponde ao Caderno do Aluno, que pode ser impresso e entregue aos estudantes. A segunda parte são as Orientações o (a) Professor (a), que são destinadas a você, e contém um esquema de sequência didática, seguido pela descrição das atividades, e ainda sugestões de leitura.

Além disso, este material pode ser adaptado e reutilizado em diferentes contextos. Portanto, espera-se contribuir com as aulas de Português ao indicar um caminho para o ensino de gêneros textuais que considere a leitura e a escrita como práticas sociais, consequentemente, levando benefícios aos aprendizes.

Bom trabalho!

Prof.ª Juliana Lima

(elaboradora do caderno)

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Conhecendo a retextualização intergêneros

1ª aula - Conceito e introdução a estratégias de retextualização;

Esta etapa contempla:

Leitura de gênero, considerando como as relações sociais influenciam a produção textual, bem como, o papel dos elementos linguísticos para a adequação à situação comunicativa; por isso, com foco em fatores de contextualização;

O conceito de retextualização foi introduzido a partir de um exemplo de transformação de uma notícia em meme na primeira aula. Os passos abaixo ajudam na obtenção do material audiovisual e na sua exibição.

Há algumas maneiras como a exibição pode ser feita, levando em conta os recursos da escola:

a. Se houver internet disponível e a conexão for estável, a notícia e o vídeo editado sobre a oferta de vacina podem ser acessados diretamente. Caso contrário, recomenda-se fazer o download do vídeo e da notícia e arquivá-los no próprio computador ou em um pendrive.

- É possível fazer downloads de vídeos do Youtube através do programa aTube Catcher que pode ser obtido pelo seguinte link: <http://www.atube.me/pt-br/>

b. Pode-se armazenar o vídeo no celular pessoal e criar um grupo de Whatsapp para compartilhá-lo com os alunos.

Diante do conteúdo do vídeo do humorista Esse Menino, pode-se promover um momento de reflexão junto aos alunos. Essa reflexão deverá ser direcionada para os conteúdos do vídeo e da notícia. Para tanto, as seguintes perguntas motivadoras podem ser usadas:

1. O vídeo possui conteúdo no qual você clicaria para assistir?
2. E o conteúdo da notícia que originou o meme, atrairia você?
3. Se um amigo ou conhecido seu não soubesse da história que originou o vídeo e, posteriormente, do meme, você contaria/mostraria o vídeo a ele (a)?
4. Você compartilha memes via internet (Whatsapp, Instagram ou Facebook, por exemplo)?

➡ Mostre o vídeo aos alunos com o auxílio de um datashow e a notícia também via datashow ou por meio de cópias. Ambos estão disponíveis nos links indicados no Caderno de Atividades e a exibição pode ser feita conforme os itens a e b do quadro ligado à primeira aula desta seção.

➡ Mostre como o vídeo foi adaptado, as transformações feitas em função do novo gênero, as características de um meme.

➡ Aproveite a oportunidade para mostrar a intergenericidade presente e discuta a necessidade de conhecimento prévio para entender o humor do meme.

➡ Solicite a resolução das questões sobre o meme. Em seguida, discorra sobre o contexto criado a partir da materialidade linguística.

➡ Leia, ou solicite que um aluno leia, a tabela com o conceito de retextualização, se for possível dê exemplos para cada tipo de retextualização citada.

2ª aula - o gênero textual notícia

➡ Distribua cópias da notícia, cujo link foi disponibilizado no Caderno de Atividades, para que eles leiam. Depois, leia o quadro sobre notícia, estimule os estudantes a responderem oralmente as perguntas presentes no quadro.

Sugestão!

Dê 20 minutos para que os alunos respondam o exercício sobre a notícia em duplas. A discussão entre eles promove a troca de opiniões e conhecimentos, além de estimular a reflexão sobre os aspectos extralinguísticos e linguísticos da notícia. Após os 20 minutos, corrija o exercício com a turma. Permita que as respostas sejam dadas pelos alunos e promova um rodízio de participações entre eles. Também é interessante escutar mais de uma resposta. Pode ser que durante a aplicação do caderno, os alunos precisem de mais tempo do que os 20 minutos reservados a essa atividade. Desse modo, estenda o tempo de resolução, caso os alunos necessitem. Além disso, se eles demonstrarem dificuldades com as questões finais que promovem a inferência com base em trechos da notícia, é importante que o professor seja mediador de todas as atividades e aprofunde as interpretações por meio das explicações, no momento da correção, porque os alunos podem apresentar dificuldades de leitura que atrapalhem a resolução do exercício.

A transformação de um gênero a outro

Esta etapa contempla:

Leitura dos textos, partindo-se das relações sociais para a materialidade linguística;
O estudo da materialidade linguística está restrito ao papel desses elementos na construção contextual (foco de intervenção da pesquisa);
A notícia e o meme são comparados em relação aos conteúdos abordados (retextualização, contexto, tema);

Aula 3: dois gêneros - um só tema

Nesta etapa, o gênero notícia é mais uma vez apresentado e realiza-se uma comparação entre ele e um novo meme.

➡ Antes de distribuir cópias do gênero aos alunos, trabalhe a previsão sobre o conteúdo da notícia a partir do título. Essa tarefa contribui para aumentar a percepção dos alunos para a ligação entre título e texto, constituindo uma das estratégias de compreensão textual realizada *Antes da leitura* da notícia, tal como sugerida por Solé (1998). Algumas perguntas motivadoras podem ser usadas.

1. Pelo título, qual o tema da notícia?
2. Por será que esse assunto mereceu destaque no jornal?
3. O que você sabe sobre os envolvidos no acontecimento?

➡ Distribua cópias da notícia aos alunos e leia-a em voz alta. É interessante numerar as linhas ou parágrafos para agilizar a localização de informações durante a análise.

➡ Guie os estudantes durante a análise, mostre o contexto de produção e circulação, a função de textos jornalísticos e como essa função difere do texto do meme. Estimule-os a refletir sobre as semelhanças entre os acontecimentos retratados.

1. As palavras e/ou expressões usadas nos textos estão adequadas aos textos? Por quê?
2. A falta de pontuação no texto do meme atrapalha a compreensão?
3. As informações dadas no meme são suficientes para que o leitor entenda a história? E na notícia?

➡ Delimite um tempo para que os alunos respondam ao exercício sobre a notícia. Mostre-lhes que as interpretações estão sujeitas às pistas do texto, não podendo ser quaisquer interpretações. Em seguida, corrija-o.

Aula 4: o gênero textual meme

➡ Os mesmos procedimentos que foram adotados com os exercícios da aula anterior, adote com os referentes ao “meme do caixão”.

➡ Se possível, apresente em vídeo a matéria que originou diversos memes durante a pandemia, antes de realizar a leitura da mesma notícia. Ambos, o link da notícia no Youtube e a notícia, encontram-se no Caderno de Atividades.

➡ Para que o processo de transformação de um gênero a outro fique mais claro para os alunos, apresente outros memes que foram criados a partir da dança fúnebre dos africanos.

Aula 5: retextualização comparada

➡ Na seção Retextualização Comparada, a notícia e o meme são trabalhados comparativamente. Use os quadros da notícia e do meme para explicar a estrutura de cada gênero, mostrando a organização nos exemplares que foram trabalhados.

Aula 6: adequação do gênero à situação comunicativa

➡ O próximo passo é ensinar a retextualização por meio de uma comparação entre os dois gêneros trabalhados. Peça que os alunos observem a tabela de avaliação. Ela ajudará a compreender melhor o que alunos não podem deixar de contemplar em seu texto.

Produção textual

Esta etapa contempla:

Nesta etapa, a teoria é posta em prática pelos alunos em uma produção;
Aplicação de estratégias de Retextualização e de Fatores de Contextualização;
Adequação textual à Situação de Comunicação, com vistas a favorecer a interação entre leitor-texto-autor;
Estímulo ao desenvolvimento das competências para a autoria, para a adequação à situação de comunicação e para a adequação contextual (foco da intervenção).

Aula 7: a produção textual

➡ A quarta etapa consiste na produção de uma notícia por meio de retextualização do meme “escolhas” e tem duração de 1h40 minutos (se o tempo não for o bastante, reserve mais aulas para que a correção e revisão textuais sejam bem exploradas).

➡ Entregue as folhas de Produção Textual (podem ser entregues duas, uma ficará de rascunho) e dicionários.

➡ Oriente-os a seguir o planejamento que fizeram, apoiando-se nas características do gênero notícia que foram estudadas ao longo do Caderno de Atividades Pedagógicas e os 6 passos da seção Adequação do Gênero à Situação Comunicativa.

➡ Acompanhe o processo de escrita do aluno, interferindo, para que ele regule a própria produção.

Obs.: O professor precisa mediar o processo de escrita, principalmente, porque o aluno estará lidando com uma linguagem com a qual ele pode reconhecer na leitura, mas não saber adotar na escrita.

➡ Após a produção textual, troque as notícias entre os alunos e entregue a tabela de conferência, que se encontra logo abaixo. Por meio dela, o aluno realizará uma avaliação


da produção do colega, verificando se o texto produzido enquadra-se no gênero notícia. Depois de feita a tarefa, a notícia retorna para o autor junto com a avaliação do colega para fazer alterações;

➡ As inadequações identificadas pelos alunos devem ser corrigidas ainda durante a 1h40 minutos antes da entrega final; porém, estenda a aplicação, assim, a efetividade das estratégias empregadas pode ser potencializada.

Por tratar-se de uma pesquisa acadêmica, optamos aqui por incluir a correção textual na etapa de conferência do gênero, pois o foco de correção é apenas na adequação ao gênero e na verificação do contexto. Correções de ordem gramatical não foram contempladas para não descaracterizar o foco de intervenção. No entanto, nada impede que esta etapa seja incluída em maior escala na aplicação da sequência didática pelo professor que faça uso deste Caderno de Atividades Pedagógicas. Para trabalhar com correção textual, recomendamos a estratégia de escrita e correção processual.

TEXTO DE: _____
 CORRETOR(A): _____

Tabela de Conferência do Gênero		
Crêrrios	Sim	Não
O tema do meme e da notícia é o mesmo?		
A linguagem do gênero está objetiva?		
Tem manchete?		
Tem título auxiliar?		
A manchete e o título auxiliar dão dicas sobre o conteúdo do gênero?		
Tem data?		
O primeiro parágrafo diz o quê aconteceu?		
O primeiro parágrafo diz quando aconteceu?		
O primeiro parágrafo diz onde aconteceu?		
O primeiro parágrafo diz quem está envolvido?		
Os outros parágrafos dizem como aconteceu?		
Os outros parágrafos dizem o porquê do ocorrido?		
O gênero tira todas as dúvidas sobre o ocorrido?		
O gênero é fácil de entender?		
O gênero pode ser chamado de notícia?		
As palavras usadas ajudam a fazer o texto parecer uma notícia?		
O gênero eliminou as características do meme?		



Finalização

Esta etapa contempla:

Nesta última etapa, o objetivo é proporcionar a experiência social de interação por meio de textos em ambiente escolar. Assim, atende-se à proposta de uma aprendizagem de gêneros, com o objetivo de agir socialmente, de produzi-los e de usá-los com algum propósito. Além disso, o ideal é realizar uma etapa de retextualização denominada conferência, ou seja, verificar se a produção do aluno pode ser classificada como um exemplar de determinado gênero textual a que se propôs a fazer.

➡ Devolva os textos corrigidos e com apontamentos sobre inadequações para que os alunos corrijam-nas. Esta etapa é a correção e reescrita. Entregue novas folhas para a produção textual.

➡ Como a sequência didática não enfatizou a reescrita textual, a notícia produzida não será divulgada para apreciação visual, para evitar constrangimentos para os alunos, mas a ação de linguagem pode ser modificada ou ampliada a critério do professor e das sugestões dos alunos.

➡ A divulgação é feita com a leitura em voz alta da notícia para os colegas de turma.

➡ Para evitar constrangimentos a alunos que não tenham confiança na leitura oral, tire cópias da notícia criada, lhes entregue e permita que eles se preparem antecipadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Caderno de Atividades Pedagógicas foi elaborado com o objetivo de minimizar as demandas dos estudantes por melhorias em competências escritas. Nesse sentido, a retextualização se configura como uma alternativa metodológica de aplicação prática do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Essa atividade não diz respeito simplesmente à refacção do texto tido como “fonte”. Trata-se de uma proposta ainda mais significativa, na medida em que evidencia uma refacção de outra forma, em outra modalidade ou em outro gênero, daquilo que foi dito e/ou escrito por alguém, colocando como fundamental a situação de produção e recepção de um dado texto.

A opção pelas atividades de retextualização deu-se pela concretude da situação. Os alunos, ao invés de estudarem os gêneros dentro de um sistema abstrato, pressuposto por extensas listagens de textos-modelo, regras e características, podem compreender as diferenças e as peculiaridades de um gênero e de outro na situação real de produção, levando em conta as próprias condições do produtor do texto, seus objetivos, a figura do interlocutor, as escolhas linguísticas mais adequadas à situação, as circunstâncias ambientais/sociais/históricas, fatores esses muito mais relevantes que listar características de um dado gênero isoladamente, sem levar em conta seu contexto concreto de realização.

Outras duas vantagens nesse tipo de abordagem encontram-se no fato de que, como a atividade de retextualização pressupõe um texto-base, este serviria de apoio para que o aluno tenha o que dizer, fornecendo-lhe um - mesmo que breve - conhecimento prévio acerca do assunto de que fosse tratar. Além de o professor estar promovendo, via retextualização, o princípio pedagógico da diferenciação (já que cada aluno possivelmente teria mais facilidade para textos de um certo gênero que de outro).

Entretanto, mais do que aprender a identificar um gênero, saber suas características, este Caderno de Atividades traz, por meio dos exercícios de retextualização, não modelos abstratos ou longe das vivências atuais, mas exercícios que vão além do treinamento. São atividades que visam a instigá-los a pensar no texto como fruto de uma série de indagações: O que pretendem com esse texto? Para quem falam? Em que acreditam? Que valores compartilham? Qual o meio de circulação? Isso implicaria, por exemplo, que o texto produzido pelos alunos, enquanto produto da interação entre sujeitos definidos, e localizado em uma situação específica, fosse visto não dentro de uma abstração - na qual locutor e interlocutor, enquanto entidades

genéricas, porém dentro de uma realidade viva e flexível, havendo diferentes maneiras deste se apresentar, a depender do gênero no qual é veiculado.

Portanto, essa Sequência Didática assume um papel de facilitador da aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que indica a você, professor, um caminho possível para o ensino de português que tome como ponto de partida as dificuldades que os alunos apresentam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BERGER, I.; ANECLETO, U. C. **Memes de internet nas aulas de língua portuguesa: ampliando o estudo dos gêneros discursivos na sala de aula**. Periferia, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 317-343, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.36343>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Gêneros textuais na escola**. Revista Veredas, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, MAGALHÃES, Mônica. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzatto, 1996.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 6 de abr. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.;

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-36.

MELO, M. M. de. Gramática e gêneros textuais: estratégias para o ensino reflexivo. In: COELHO, F. A. C.; SILVA, J. E. N.; SANTOS, D. S. (org.). Materiais didáticos, gêneros textuais e experiências didáticas no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 260-277. (Série Língua Portuguesa e Ensino, v. 5). Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/ff_CONELP_completo_ros05.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

MUSEU DE MEMES. O que são memes? 2015. Disponível em: <https://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>. Acesso em: 03 dez. 2019.

APÊNDICE – Tabela de avaliação

TABELA DE AVALIAÇÃO – RETEXTUALIZAÇÃO (MEME PARA NOTÍCIA)				
Critérios	Estratégia de Retextualização			
	Seleção	Substituição	Introdução	Eliminação
Excelente Cumpre todos, ou não contemplou, adequadamente, somente os critérios 8, 13, 14. Bom Não cumpriu, adequadamente, os critérios 2, 7, 8, 13, 14. Regular Não cumpriu, adequadamente, somente os critérios 2, 3, 7, 8, 9, 13, 14. Insuficiente Não cumpriu, adequadamente, os critérios: 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15.	1. Manutenção do tema do texto-base. 2. Reprodução parcial das ações das personagens. 3. Reutilização de personagens, respeitando a caracterização presente no texto original. 4. Transferência do contexto comunicativo.	5. Troca de termos da linguagem oral por termos da esfera jornalística, visando maior formalidade (inclui a norma padrão). 6. Relato breve em busca de maior objetividade. 7. Substituição de termos inadequados para termos adequados à situação comunicativa, mas de fácil compreensão. 8. Permuta de informações implícitas por explícitas, em prol da informatividade e da clareza.	9. Seguir a ordem: Manchete, título auxiliar, lead, corpo do texto (imagens e legendas são opcionais). 10. Fatores de contextualização propriamente ditos, prospectivos e sociocognitivos. 11. Escolha de manchete e título auxiliar adequados à situação relatada e em destaque em relação ao restante do texto. 12. Produção de parágrafos suficientes para desenvolver a notícia.	13. Exclusão de repetições. 14. Retirada de adjetivos. 15. Saída de elementos típicos do meme (palavras ou frases com duplo sentido; ambiguidade).

LEGENDA DA TÁBUA DE AVALIAÇÃO	
<p>Dois critérios gerais orientam a distribuição dos 15 itens nos cinco critérios de avaliação (Excelente, Bom, Regular, Insuficiente e Cópia):</p> <p>Os cinco critérios de avaliação representam a progressão da qualidade da retextualização, e, à medida que a retextualização vai atendendo aos 15 itens (estratégias de retextualização), o gênero retextualizado progride de uma qualidade mínima a uma máxima (Excelente). Os itens possuem graus diferenciados de importância para o atendimento à proposta (retextualização e uso de fatores de contextualização).</p>	
Excelente	Itens essenciais para o atendimento à proposta foram contemplados, de modo que possíveis inadequações estão ligadas apenas ao baixo grau de importância dos itens, o que não interfere significativamente no resultado da retextualização.
Bom	Itens importantes para a retextualização e a contextualização foram contemplados. Entretanto, o texto apresenta algumas inadequações nos graus médio e baixo de importância.
Regular	O texto contemplou itens fundamentais para sua configuração em uma retextualização. Todavia, o texto apresenta inadequações em quase todos os itens dos graus de importância médio e baixo.
Insuficiente	Houve tentativa de retextualizar, porém, itens de alto, médio e baixo grau de importância para o atendimento à proposta não foram contemplados.