

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**Josimar Gonçalves Ribeiro**

**DO CLÁSSICO AO *MEME*:**

uma estratégia pedagógica alicerçada na tradução intersemiótica em prol da formação leitora.

**Belo Horizonte**

**2021**

Josimar Gonçalves Ribeiro

**DO CLÁSSICO AO MEME:**

uma estratégia pedagógica alicerçada na tradução intersemiótica em prol da formação leitora.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Prof. Orientador: Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Belo Horizonte

2021

Ribeiro, Josimar Gonçalves.  
R484d Do clássico ao meme : uma estratégia pedagógica alicerçada na tradução intersemiótica em prol da formação leitora / Josimar Gonçalves Ribeiro. – 2021.  
224 f. : il.  
Orientador: Vicente Aguiar Parreiras

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.  
Bibliografia.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Formação de leitores. 3. Tradução e interpretação. 4. Semiótica. 5. Memes. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 418.02014

**JOSIMAR GONÇALVES RIBEIRO**

**DO CLÁSSICO AO *MEME*:**

**uma estratégia pedagógica alicerçada na tradução intersemiótica em prol da formação  
leitora.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens – POSLING – do Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais - CEFET-MG como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras - CEFET - MG (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Viana Coscarelli - UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Catarina Paiva Repolês - IF SUDESTE MG - *campus* Rio Pomba

---

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva - CEFET - MG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Elisa Ribeiro - CEFET - MG

Belo Horizonte, 2021.

Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíça - Belo Horizonte - MG - 30421-169 - Brasil  
Tel.: (31) 3319 7002

*Aos meus pais, Milton e Dirce, agradeço  
o amor, as orações, a paciência e a  
espera para assistir televisão após meu  
horário de estudo.*

*Dedico esta tese a vocês, com todo o  
meu amor.*

*A concretização deste sonho só foi  
possível porque vocês me incentivaram e  
me deram força para conquistá-lo.*

## AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar, manifesto meus agradecimentos a aqueles que se mantiveram presentes ao longo do percurso desta pesquisa e aos que viram a minha largada para a empreitada deste doutorado, mas que não puderam estar ao meu lado para assistirem à minha chegada.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado força, resiliência e saúde mental e física para estudar e escrever em meio a uma pandemia de SARS-COV-2.

Ao professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras, vulgo Paidêmico, pela onipresença, física, antes da pandemia, e virtual, após a recomendação de isolamento social: – Você foi orientador, amigo, pai, colega de trabalho, etc.. Seu conhecimento, profissionalismo, humildade e generosidade, além de outras características que, se eu enumerasse, ultrapassariam o total de páginas deste estudo. Muito obrigada por ter me dito “sim”, ao me perguntar quem seriam os possíveis indicados para orientação acadêmica e ter mencionado você, na entrevista para ingresso no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do POSLING, no CEFET - MG.

À professora Dr<sup>a</sup> Ana Elisa Ribeiro, presente nos momentos decisivos, na minha passagem pelo CEFET - MG: na entrevista para ingresso na Pós-Graduação em Estudos de Linguagens; nas aulas da disciplina “Tarefas de Edição”; na banca de qualificação, com preciosas sugestões para organização dos dados; e na defesa desta tese.

Ao professor Dr. Renato Caixeta, pela leitura cuidadosa e direcionamento teórico do projeto definitivo e pelas valiosas orientações e sugestões para o texto desta pesquisa, apresentadas no dia da defesa.

À professora Dr<sup>a</sup> Carla Coscarelli, por seu olhar criterioso e ricas contribuições, tanto na qualificação, quanto na defesa.

À professora Dr<sup>a</sup> Catarina Repolês, pelas incontáveis horas de escuta das minhas ideias em relação à tese. Além de agradecer pelo ouvido, agradeço pela amizade fraterna.

Aos membros da banca examinadora desta tese: Dr<sup>a</sup> Carla Coscarelli, Dr<sup>a</sup> Catarina Repolês, Dr. Everton Franken, Dr. Renato Aurélio, Dr<sup>a</sup> Ana Elisa Ribeiro e Dr. Renato Caixeta, por suas palavras precisas em relação ao meu texto.

Aos professores do POSLING do CEFET - MG, pelo compartilhamento de conceitos em suas aulas, que se transformaram em conhecimentos presentes no meu capital cultural e nesta tese.

Ao professor Dr. Rogério Barbosa, do POSLING do CEFET - MG, que me apresentou a Tradução Intersemiótica.

Aos funcionários do CEFET - MG, pelo caloroso acolhimento.

Aos alunos das turmas dos 1<sup>os</sup> anos dos cursos de Meio Ambiente e Informática do Instituto Federal do Sudeste de MG - *campus* Rio Pomba, de 2018, por sua participação no *Projeto Formar leitores* e pela cessão das atividades que se constituíram em dados para a investigação que esta tese registra.

Ao Diretor Geral do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - *campus* Rio Pomba, professor Dr. João Batista Lúcio Corrêa, pela autorização dada para a pesquisa nessa Instituição.

Em especial, a Márcia Cruz Corrêa Neto Soares, que assinou a licença para que eu pudesse cursar o doutorado afastada das minhas funções como docente no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* Rio Pomba.

À Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) do *campus* Rio Pomba; em especial, ao Franciano Benevenuto, pelos esclarecimentos prestados.

Aos meus irmãos, Nilton G. Ribeiro e Joelma G. Ribeiro, pela paciência de me esperararem, para atendê-los quando pudesse.

Ao meu irmão de coração, Marcos Caiaffa, por cuidar dos meus pais, quando eu estava ausente.

À minha irmã, tia Janice Aparecida, *in memoriam*, que viu minha largada para esta empreitada e que não pode estar presente, fisicamente, no término, mas que, com certeza, me acompanha de onde estiver.

Ao meu sobrinho, Davi, e às minhas sobrinhas – Milenna, filha do coração, Valentina, Antonela e Manuela – que, após o término deste estudo, terão mais da minha atenção e do meu carinho.

Aos cônjuges dos meus irmãos – Altivo Júnior, Camila Ramos e João Carlos –, pela presença nesta caminhada.

Às minhas afilhadas Julielen, Jéssica e famílias, pela torcida.

Ao professor Dr. Natalino Oliveira, pelas longas discussões sobre metodologia e literatura e pelos poemas, que me inspiraram.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia INFORTEC, pela amizade e parceria.

À minha amiga Silvane Gomes, pelo olhar atento sobre os *slides* preparados para a defesa desta tese.

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que  
ninguém viu, mas pensar o que ninguém  
ainda pensou sobre aquilo que todo  
mundo vê.”*

*Arthur Schopenhauer*

## RESUMO

Nesta tese, investiga-se o desenvolvimento das competências em leitura de discentes, partindo-se da leitura e interpretação que esses alunos fizeram de clássicos da Literatura, ao convertê-los no gênero *meme*, à luz da Tradução Intersemiótica, consoante Plaza (2013). O objeto deste estudo é uma estratégia pedagógica de ensino norteada por gêneros discursivos e letramento. Os sujeitos envolvidos foram alunos matriculados nos 1<sup>os</sup> anos dos cursos de Informática e Meio Ambiente do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Rio Pomba –, em 2018. A metodologia adotada implica abordagens de cunho qualitativo, com procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, tendo por finalidade a apropriação de sentidos dos clássicos literários traduzidos em *memes* por meio de diferentes formas de ação, com diferentes códigos da linguagem, que resultaram nas produções discentes nos gêneros resumo e *meme* e pela modalidade imagem. A análise dos dados orienta-se pela conceituação qualitativa-interpretativista, consoante Moita Lopes (1994). O arcabouço teórico fundamenta-se nas teorias do Gênero Discursivo, conforme Bakhtin (1997); Tradução Intersemiótica, segundo Plaza (2013); e Semiótica, consoante Peirce (2005). Conclui-se que a imagem constitui-se como síntese da compreensão da narrativa e, o *meme*, como extrapolação do entendimento das narrativas, mediada pela criatividade. Apresenta-se, como contribuição para pesquisas e práticas similares, um Quadro para *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, e a Figura *Chave de classificação dos níveis*, que podem ser usados para se analisar gênero *meme* ou outro(s), baseado(s) em um ou mais código(s) da linguagem, tomado(s) de forma individual ou híbrida. Demonstra-se, ainda, a viabilidade de utilização da tradução intersemiótica, reformulada para a Educação, compreendida como prática pedagógica em benefício da formação leitora tanto em língua portuguesa como em outras áreas.

**Palavras-chave:** Estratégia pedagógica, Formação leitora, Tradução Intersemiótica, Clássicos da Literatura, *Mememes*.

## ABSTRACT

This work investigates students' reading skills based on reading and interpretation of classical literary texts they demonstrated when converting them into memes, in light of Intersemiotic Translation. The research subject was a pedagogical teaching approach guided by discursive genres and literacy. The subjects were Integrated Technical High School freshmen students enrolled in the courses of Computing and Environment held by the Federal Institute of the Southeast Minas Gerais - Rio Pomba *campus* - in 2018. The methodology combines qualitative research, qualitative-related approaches and action-research methodological procedures, aiming to identify the senses of the literary classics converted into memes through different actions, with different language-related codes, which resulted in the students' productions as abstracts, memes, and images. The data analysis was guided by the qualitative-interpretative approach proposed by Moita Lopes (1994). The theoretical framework was based on the theories of Discursive Genre, according to Bakhtin (1997); Intersemiotic Translation, according to Plaza (2013); and Semiotic, by Peirce (2005). It concludes that an image is taken as synthesis of the understanding of a narrative and a meme as an extrapolation of its understanding, mediated by creativity. This research presents, as a scientific contribution, a Table for *Transcription and Intersemiotic Transcreation* and the Figure *Classification key for the levels*, which may be used to review the genre meme, or other(s), based on one or more language code(s), taken individually or as result of hybridity. It also demonstrates the feasibility of using reformulated intersemiotic translation in Education as a pedagogical practice for the benefit of reading education both in Portuguese and in other areas.

**Keywords:** Pedagogical approach, Reading education, Intersemiotic Translation, Literary classics, Memes.

## RESUMEN

Esta tese investiga el desarrollo de las competencias en lectura de estudiantes desde la lectura e interpretación que hicieron de clásicos literarios, al convertirlos en el género *meme*, bajo la luz de la Traducción Intersemiótica. Su objeto de estudio es una estrategia pedagógica de enseñanza guiada por los géneros discursivos y literaria. Los sujetos de la investigación fueron alumnos de los 1<sup>os</sup> años de los cursos de Informática y Medio Ambiente de la Escuela Secundaria Técnica Integrada del Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Rio Pomba – en 2018. La metodología usada envolvió el abordaje de investigación cualitativa, con procedimientos metodológicos de la investigación-acción, con el fin de apropiación de sentidos de los clásicos literarios traducidos en *memes* mediante distintas formas de acción, con distintos códigos de lenguaje, que resultaron en las producciones de los alumnos en los géneros resumen y *meme* e en la modalidad imagen. El análisis de los datos asentase en el abordaje cualitativa-interpretativista según Moita Lopes (1994). La estructura teórica se apoya en las teorías de Género Discursivo, de Bakhtin (1997); en la Traducción Intersemiótica, de acuerdo con Plaza (2013); y en la Semiótica, en conformidad con Peirce (2005). La conclusión evidencia la imagen como síntesis de la comprensión de la narrativa y el *meme* como extrapolación del entendimiento de la historia, mediada por la creatividad. Esta tesis presenta como contribución a la Ciencia un Marco para *Transcripción y Transcreación Intersemiótica* e la Figura *Clave de clasificación de los niveles*, que pueden ser usados para el análisis del género *meme* o otros, basado(s) en uno o más código(s) de lenguaje, considerado(s) individualmente o como resultado(s) de hibridación. Demuestra-se, además, la viabilidad del uso de la traducción intersemiótica reformulada para la Educación, como práctica pedagógica en beneficio de la formación lectora, tanto en lengua portuguesa como en otras áreas.

**Palabras-clave:** Estrategia pedagógica, Formación lectora, Traducción Intersemiótica, Clásicos de la Literatura, *Memos*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.....	34
FIGURA 2 – As características recorrentes dos <i>memes</i> .....	43
FIGURA 3 – Bebê dançando.....	46
FIGURA 4 – Aparência.....	46
FIGURA 5 – Nazaré Confusa.....	47
FIGURA 6 – Inês Brasil .....	47
FIGURA 7 – Signo Peirceano .....	84
FIGURA 8 – Estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica sob a perspectiva docente.....	108
FIGURA 9 – Estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica conforme a execução discente .....	110
FIGURA 10 – Chave de classificação dos níveis.....	133
FIGURA 11– O velho pescador .....	141
FIGURA 12 – A chegada .....	142
FIGURA 13 – Conclusão .....	144
FIGURA 14 – Páginas 50 a 61 .....	145
FIGURA 15 – Se você pratica coisas .....	147
FIGURA 16 – A viagem dos lusitanos.....	149
FIGURA 17 – Mamba negra .....	151
FIGURA 18 – Roubo e fé.....	153
FIGURA 19 – Jimmy .....	155
FIGURA 20 – Os Simpsons, Homer .....	157
FIGURA 21 – Seu <i>habitat</i> natural.....	158
FIGURA 22 – Eis que você.....	160
FIGURA 23 – Convicto.....	163

FIGURA 24 – Chapolin.....	164
FIGURA 25 – Wi-fi.....	166
FIGURA 26 – Riscar a varinha .....	168
FIGURA 27 – Homer e o peixe.....	169
QUADRO 1 – Características dos <i>memes</i> em relação à obra clássica .....	44
QUADRO 2 – Características principais para determinação de um <i>meme</i> .....	45
QUADRO 3 – Pesquisa Capes: Gênero <i>Meme</i> .....	60
QUADRO 4 – Tricotomias Peirceanas.....	87
QUADRO 5 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica.....	127
QUADRO 5.1 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica para o Nível de leitura .....	130
QUADRO 5.2 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica para o Remix .....	130
QUADRO 5.3 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica para a Ironia Crítico-criativa ...	131
QUADRO 6 – Características típicas dos <i>memes</i> .....	134
QUADRO 7 – Demonstração dos agrupamentos .....	139
QUADRO 8 – Triangulação da produção discente .....	179

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Total de alunos por obras.....	105
TABELA 2 – Descrição da aplicação.....	118
TABELA 3 – Triangulação dos níveis .....	183

## LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise do Discurso Crítica

ARPANET – Advanced Research Projects Agency

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

CEFET - MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EaD – Educação a Distância

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF Sudeste MG – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Rio Pomba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NLG – *New London Group*

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

POSLING – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS-COV-2 – *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*  
(Síndrome respiratória aguda grave de coronavírus)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

URL – *Uniform Resource Locator*

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

WEB – rede WWW - *World Wide Web*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Formação leitora.....	18
1.2 Contextualização do estudo .....	23
1.3 Justificativa .....	25
1.4 Definição do problema de pesquisa.....	27
1.5 Objetivos.....	28
1.5.1 Objetivo geral.....	28
1.5.2 Objetivos específicos.....	28
1.6 Metodologia.....	29
1.7 Organização da tese.....	30
<b>2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, O ESTUDO DOS GÊNEROS E A LEITURA: O AMBIENTE DA FORMAÇÃO LEITORA</b> .....	32
2.1 O Ensino da Língua Portuguesa .....	32
2.2 O gênero discursivo .....	35
2.2.1 Gênero <i>meme</i> .....	41
2.2.2 Gênero resumo.....	48
2.3 A leitura .....	50
2.3.1 A leitura como apropriação de sentidos do mundo e da palavra.....	51
2.3.2 A leitura literária como ponto de partida para a formação leitora .....	53
2.3.3 A leitura nos documentos oficiais.....	56
2.3.4 A formação leitora nas pesquisas acadêmicas .....	58
<b>3 O LETRAMENTO COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO LEITORA</b> .....	63
3.1 O letramento .....	64
3.2 Letramento digital .....	66
3.3 Letramento visual.....	69
3.3.1 Imagem .....	72
3.4 Letramento <i>remix</i> .....	74
<b>4 A SEMIÓTICA E A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO SUGESTÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR</b> .....	77
4.1 A semiótica na Tradução Intersemiótica.....	78
4.1.1 Origem .....	79
4.1.2 As categorias universais .....	80
4.1.3 Signo.....	83
4.1.4 Classificação dos signos peirceanos .....	86
4.2 Tradução Intersemiótica.....	88
4.2.1 A leitura na Tradução Intersemiótica .....	90
4.2.2 A transcrição de formas na Tradução Intersemiótica .....	93
4.2.3 A tipologia das traduções Intersemióticas.....	95
<b>5 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	98
5.1 A opção metodológica de pesquisa.....	99

5.1.1 A abordagem qualitativa-interpretativista para a análise dos dados.....	101
5.2 O contexto da pesquisa.....	102
5.2.1 Instituição.....	102
5.2.2 Participantes.....	104
5.2.3 Origem dos dados.....	106
5.2.3.1 Projeto de ensino.....	111
5.2.3.2 Prática pedagógica.....	112
5.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	121
5.3.1 Produções discentes.....	122
5.4 Procedimentos de análise.....	124
5.4.1 Análise.....	124
5.4.2 Instrumento teórico para análise dos dados.....	126
5.4.2.1 A chave para usar o Quadro 5 <i>Transcrição e Transcrição Intersemiótica</i> .....	131
5.4.3 Triangulação final de dados.....	135
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	137
6.1 Produções discentes.....	137
6.2 Discussão dos resultados.....	170
6.3 Triangulação final.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	209
APÊNDICE B – Carta de anuência para autorização de pesquisa.....	211
ANEXOS.....	212
ANEXO A – Registro de evento de ensino.....	212
ANEXO B – Horário individual na unidade.....	213
ANEXO C – Calendário acadêmico – Ano letivo de 2018.....	213

## 1 INTRODUÇÃO

*Eis o meu segredo: é muito simples,  
às vezes, não precisamos de palavras,  
só do som que vem do coração.*

Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*.

Apresento, aqui, o tema da pesquisa realizada, articulando minha jornada como leitora ao trajeto como docente, com a missão de contribuir para a formação leitora dos meus alunos. Em seguida, exponho a contextualização do estudo, com breve visita aos conceitos pilares desta investigação, visando situar o leitor. Posteriormente, explico a justificativa para este estudo. Depois, exponho o problema de pesquisa e foco que as linhas descritas seguirão ao longo deste texto. Em seguida, delimito os objetivos, as finalidades a serem alcançadas até o final desta trajetória. Logo depois, mostro, rapidamente, o percurso metodológico e finalizo esta introdução com o panorama organizacional desta tese.

### 1.1 Formação leitora

Leitura, tema abordado sob diversos olhares de pesquisadores e conceituado em variadas acepções... Alguns a definem como busca dos significados; uns, como instrumento de aquisição de conhecimento; e, outros, como apreensão do saber. Para Manguel (1997, p. 20): “[l]er, quase como respirar, é nossa função essencial”. Para mim, ler é construir significados por intermédio das diversas interações e aquisições (ad)vindas da capacidade de unir a leitura do mundo à leitura da palavra.

Esse assunto está presente em minha vida, desde pequena, pois eu nem conhecia as letras e muito menos os significados das palavras, mas, mesmo assim, pedi a meus pais que comprassem uma coleção de livros infantis de um vendedor que bateu em minha porta. Parecia que ele adivinhara que, por trás daquele portão de ferro, cresceria uma menina apaixonada por livros. Mesmo com poucos recursos financeiros, e pouco estudo, meus pais atenderam minha solicitação. Passei toda a infância folheando a coleção infantil da editora Melhoramentos, que era composta por clássicos como *O patinho feio*, *O soldadinho de chumbo* e *Rampuzel*, entre outros. Quando cheguei à adolescência, já seduzida pelas imagens,

e já conhecendo as letras, parti para outras leituras, como *O Pequeno Príncipe*, *Senhora, Noite na Taverna* e outros livros que consumia; a cada consumação, minha vontade de ler crescia ainda mais. Minha mãe conta que eu “perdia a tarde lendo”, contrariamente ao que ocorria, porque eu ganhava aventura, angústia, alegria, entre outras viagens, sem sair do lugar. A fase adulta chegou e os livros continuavam passando e marcando a minha vida; quando algo me aborrecia, eu dizia: “Vou-me embora pra Pasárgada”; quando algo dava errado, comentava: “Vai, Josimar! Ser *gauche* na vida”. Por essas e outras leituras, fui sendo construída como uma colcha de retalhos que nunca termina, já que os livros continuam passando pela minha vida.

Após caminhar por diversas trilhas e muitas experiências, formei-me professora. A partir dessa profissão, estabeleci a leitura como missão na carreira. Ser um leitor, para uns, é instintivo; para outros, é restrição, raiva, entre outros sentimentos que se afloram, e, por isso, penso ser necessário o engajamento do docente e da escola para formarmos leitores de livros e da vida, tecida com múltiplos textos e leituras.

Como docente, meu desejo é, e sempre foi, tornar meus alunos leitores. Para realizar essa tarefa, meu percurso foi: nas séries iniciais, atuar como contadora de histórias; no Ensino Fundamental II, ler diversas histórias, com eles, e produzir tirinhas em quadrinhos; no Ensino Médio, na rede privada, retextualizar clássicos para a literatura de cordel; no Ensino Médio, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Rio Pomba –, projetar um jornal escolar baseado na leitura literária, estratégia cuja descrição, análise e resultados registrei em minha dissertação (RIBEIRO, 2017), e, agora, traduzir, intersemioticamente, clássicos literários em *memes*<sup>1</sup>, pesquisa deste doutorado. Todas as experiências relatadas têm a mesma meta, desenvolver as competências em leitura, porque, como afirma Petit:

[s]e o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente (PETIT, 2009, p. 43).

Nestes meus 25 anos de sala de aula, contudo, continuo me deparando com alunos com problemas em leitura. Acredito que não lhes são dados tempo e espaços ideais, em nossas escolas, para se trabalhar a leitura com o mesmo protagonismo outorgado a outros conteúdos.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por Richard Dawkins no seu livro *O gene egoísta*, de 2007.

Os estudantes não são introduzidos “no mundo de forma diferente” (PETIT, 2009, p. 43). Por causa disso, prossigo buscando maneiras para desenvolver as competências<sup>2</sup> em leitura de meus alunos, aliando tempo e espaços privilegiados para a leitura, como cumpre fazer com relação aos conteúdos curriculares da disciplina “Língua Portuguesa”. Entendo que essas ações nesse sentido são imprescindíveis para a vida privada, pública e laboral de um cidadão.

Nesta tese, a definição de competência tem relação direta com a construção de conhecimentos para executar tarefas. No momento da execução das atividades propostas pela estratégia pedagógica que propus, os discentes precisaram ter habilidades como ler, compreender e interpretar os clássicos literários para, então, redigirem resumos e gerar *memes*. Logo, para alcançar as competências em leitura, os estudantes precisam desenvolver e/ou demonstrar aptidões práticas, ao realizar as atividades.

Assim, o problema alvo desta pesquisa é o desenvolvimento das competências<sup>3</sup> em leitura. O tema, formação leitora, baseia-se nas dificuldades com a leitura demonstradas por parte dos discentes, em diferentes contextos de ensino. Esse cenário está expresso neste comentário de Kleiman (2013, p. 4 *apud* CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p. 4):

[o]s efeitos da falta de ensino são evidentes. Recentes resultados de provas nacionais sobre o domínio da língua escrita por parte do alunado brasileiro confirmam o que todo professor sabe: a cada ano que passa, os alunos têm mais dificuldades para ler e fica mais difícil fazê-los interessarem-se pelo texto escrito.

Inserida nessa realidade, o objeto desta pesquisa está alicerçado em uma prática pedagógica de ensino representada pelo projeto intitulado *Formar leitores*, norteado por gêneros discursivos e letramento. As ações desse projeto incluem a leitura de clássicos da Literatura sugeridos no livro didático. A partir dessas sugestões, elaborei uma lista com títulos de sete obras, para que os alunos escolhessem as que preferissem ler, visando às suas produções, tomadas como dados para esta investigação. Assim, esta pesquisa de doutoramento tem por objetivo geral investigar o desenvolvimento das competências em leitura de discentes, partindo-se da leitura e interpretação que esses alunos fizeram de clássicos da Literatura, ao convertê-los no gênero *meme*, à luz da Tradução Intersemiótica, consoante Plaza (2013).

---

<sup>2</sup> Adoto como definição o conjunto de capacidades cognitivas, técnicas, conceituais e procedimentais, de acordo com as demandas a que se apresentam ao indivíduo em contextos de esferas comunicativas.

<sup>3</sup> A utilização dessa palavra no plural, nesta pesquisa, justifica-se por envolver, principalmente, três ações: ler, compreender e interpretar; ou seja: apropriar-se de sentidos de cada obra lida.

A partir dessa teoria, a minha intenção é recuperar a história, utilizando-a como experiência para “transformar o presente”, alterar os modos de recepção, a fim de “[...] modifica[r] a nossa percepção dessa mesma informação, provocando tradução e contaminação” (PLAZA, 2013, p. 13). Esse processo permite fomentar o diálogo “intervisual” e “intertextual” (PLAZA, 2013, p. 13), em múltiplas linguagens, bem como apresentar o caráter interdisciplinar envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Tradução, Semiótica e Arte, contemplando perspectivas mais amplas da linguagem.

Essa multiplicidade da linguagem ocorre via gêneros, instrumentos condutores de realidades: dialógica, sócio-histórica, ideológica, tecnológica e semiótica. Para Bakhtin (1997, p. 106), “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Assim sendo, alguns gêneros discursivos permaneceram, outros se modificaram e outros surgiram, como aqueles oriundos do universo digital, denominados, por Marcuschi (2005), emergentes.

Em consequência dessa dinâmica, a ação de letrar passou ser compreendida como envolvendo múltiplos significados, contextos, sucessos e insucessos de aplicação, avaliação e mensuração de resultados, entre outros desafios e possibilidades. Esse fenômeno exerce influência sobre a prosperidade individual do ser humano, suas interações sociais, culturais, laborais, sentimentais e muitos outros aspectos que abarcam a vida de um cidadão, incluindo estruturas e circunstâncias econômicas que resultam em progresso de uma nação.

Apoiado nessas perspectivas e no objetivo mencionado, este estudo tem por objeto empírico de análise produções dos alunos dos primeiros anos dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e em Meio Ambiente das turmas de 2018 do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - *campus* Rio Pomba (doravante, IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba). Dessas turmas, serão analisadas as tarefas resultantes do projeto de ensino aqui denominadas produções discentes, compostas por três atividades: um resumo, um *meme* – nesta pesquisa, considera-se esse gênero como composto, de maneira harmônica, por uma imagem e uma legenda, na qual se expõe uma frase irônica, denominada ironia crítico-criativa – e uma imagem, extraída da internet, que dialogue com o livro lido. Para a análise, serão, portanto, analisados quatro aspectos: o resumo, a imagem, o *meme* e a ironia crítico-

criativa, haja vista que os exemplos de *memes* explicados em sala de aula eram compostos por esses dois elementos.

Um destaque neste estudo é que todo o percurso trilhado está no âmbito do Ensino Médio. O recorte que fiz, optando por esse nível de ensino, deve-se ao alinhamento com o público participante: alunos matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Médio Técnico Integrado do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, período do nível básico escolar, conforme o sistema educacional descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996.

Para investigar a formação leitora, minha proposta baseia-se na utilização da tradução intersemiótica, consoante Plaza (2013), usada como recurso didático para a produção dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) como resumo e *meme*, a partir da leitura de clássicos da Literatura. Esse caminho perpassa a leitura que envolve gêneros provenientes dos campos linguístico, literário, visual e remixado, possibilitando contatos com enunciados de diferentes códigos harmonizados em um único gênero. A partir dessa interação promovida pela leitura de diversos códigos, pretende-se promover o letramento remix<sup>4</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), aquele que requer competências em leitura de gêneros compostos por distintos códigos; ou seja: remixados. Esse letramento exige compreensão/leitura de códigos verbais e não-verbais, em que o indivíduo necessita fazer leitura individual de cada código, compreender os códigos individualmente e combinados.

Desse modo, esta pesquisa se insere na área de Letras – especificamente, no campo da Linguística Aplicada –, por investigar uma estratégia pedagógica com vistas à formação leitora. Subsidiada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia, e à área de concentração Tecnologias e Processos Discursivos, por propor a leitura de cânones da Literatura, com o intuito de se traduzir, intersemioticamente, os seus textos-fonte em *memes* da internet, como recurso didático para desenvolver as competências em leitura dos participantes do projeto *Formar leitores*. A investigação que realizei associa o ensino e a aprendizagem da língua

---

<sup>4</sup> Campo que lida com o desenvolvimento de habilidades de navegação na *web*, leitura, escrita e uso de ferramentas tecnológicas, visando produções em gêneros digitais que articulem humor, intertextualidade, imagem, escrita, mídia, negociação de sentidos e transmissão de mensagens.

materna a recursos provenientes de novas tecnologias digitais – como, sites, por exemplo –, para geração de memes, visando auxiliar no processo de apropriação de sentidos dos clássicos da Literatura, de forma lúdica e prazerosa.

Este estudo está fundamentado na perspectiva da Semiótica, conforme Peirce (2005), e na Tradução Intersemiótica (PLAZA, 2013), que envolve a transcrição; ou seja: a transformação de formas apoiada na criatividade. Baseia-se, ainda, em gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1997) que são veículos transmissores de história, cultura, entre outros meios.

## 1.2 Contextualização do estudo

O desenvolvimento tecnológico permitiu o advento de novas práticas didático-pedagógicas de formação leitora, visto que o computador e, principalmente, a internet atraem a atenção dos indivíduos. Isso fez com que discentes e docentes buscassem outras possibilidades de promoção de ensino e aprendizagem.

Além das novas tecnologias da informação e da comunicação, o advento de outras ciências, como a Semiótica, trouxe novas perspectivas para o campo da linguagem. Essa área, segundo Peirce (1931-58, CP.2.228<sup>5</sup> *apud* NÖTH, 1995, p. 65), define o signo ou *representamen* como:

[...] tudo aquilo que, sob um certo aspecto ou medida, está para alguém em lugar de algo. [...] O signo está no lugar de algo, seu objeto. Está no lugar desse objeto, porém, não em todos os seus aspectos, mas apenas como referência a uma espécie de ideia.

Essa representação do objeto, que ocorre na mente do receptor, manifesta o processo denominado semiose, que consiste na “ação do signo”; ou seja: procedimento “[...] no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o intérprete” (NÖTH, 1995, p. 66). Logo, a Semiótica Peirceana é denominada “[...] a doutrina da natureza essencial e variedades fundamentais de semiose possível” (NÖTH, 1995, p. 66). Essa declaração esclarece que o elemento de estudo da Semiótica Peirceana não é exatamente o signo, mas, sim, a semiose.

---

<sup>5</sup> De acordo com a explicação de Nöth (1995, p. 63), CP significa *Collected Papers*. As citações extraídas dessa compilação “referem-se, respectivamente, aos volumes e aos parágrafos.”

Esse processo semiótico peirceano, que consiste na representação de um objeto, é primordial para a compreensão da Tradução Intersemiótica (PLAZA, 2013), teoria usada na execução das atividades que constituíram o *corpus* desta pesquisa. Plaza (2013, p. 11) retomou a expressão “tradução intersemiótica”, usada por Roman Jakobson, e a define como uma “[...] transmutação que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro” (Idem, 2010, p. 81).

Plaza (2013) reformulou o conceito de tradução intersemiótica de Jakobson, concebendo-a como uma forma de recuperar a história, estando passado, presente e futuro envolvidos em uma trama em que as concepções de signo peirceano se tornam o centro do processo. Segundo ele, essa tradução estabelece “[...] um paralelo entre o passado como *ícone*, como possibilidade, como original a ser traduzido, o presente como *índice*, como tensão criativo-tradutora, como momento operacional e o futuro como *símbolo*; quer dizer, a criação à procura de um leitor” (PLAZA, 2013, p. 8). A teoria da tradução intersemiótica, segundo ele, envolve “[...] leitura, tradução, crítica e análise [como] operações simultâneas, embutidas e/ou paralelas que serão sintetizadas na tradução” (PLAZA, 2013, p. 30) na passagem de um signo a outro, de forma transcriativa.

Nessa transcrição, manuseiam-se diferentes modalidades da linguagem, por meio de gêneros discursivos. Além de todas as atividades serem amostras dos gêneros discursivos, o *meme* também se integra à concepção emergente, segundo Marcuschi, porque está imerso no contexto tecnológico. O gênero discursivo é definido, por Bakhtin (1997), como um enunciado elaborado em uma esfera de comunicação. Esses enunciados – ou seja: formas de uso da língua – são “[...] as correias da transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Esse conceito baseia-se na linguagem como principal instrumento para a realização do diálogo ampliada para utilização no âmbito tecnológico, denominado, por Marcuschi (2002), como gênero emergente nestes termos:

[o]s gêneros emergentes, essa nova tecnologia digital, são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. [...] Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os chats e os fóruns (MARCUSCHI, 2002, p. 2).

A língua, para Bakhtin, é o resultado de um processo evolutivo de interações contínuas, considerada um “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 123). Ela é a manifestação do entendimento particularizado do ser, em meio à interação verbal.

### 1.3 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se por investigar uma prática pedagógica utilizada como instrumento para redução da diferença entre o nível de escolaridade e as competências em leitura. O problema de desnível entre o grau de estudo e a proficiência em leitura, detectado nas turmas para as quais eu ministrava aula de Língua Portuguesa, é um exemplo, dentre muitos, que revela as dificuldades de muitos de nossos alunos em ler textos condizentes com os seus níveis de escolaridade.

Essa informação consta no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>6</sup> de 2019. Nele, o Ensino Médio tinha por meta alcançar 4,7<sup>7</sup> na rede pública e 5,0 no total. Os números atingidos, porém, ficaram muito aquém do desejado: a rede pública conseguiu 3,9 e o total obteve 4,2. Fiz esse recorte quanto aos dados do Ideb visando demonstrar as dificuldades relacionadas ao público estudado e à esfera que esta pesquisa contempla. Os outros informes da investigação, referentes a 2019 do Ideb, não serão considerados nessa composição.

O Ideb exhibe resultados oriundos de duas naturezas: a do fluxo escolar e a das médias de desempenho nas avaliações. Esse resultado é composto pelos dados sobre aprovação escolar extraídos do Censo Escolar, mais as médias das seguintes avaliações realizadas sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que se constituem com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e a Prova Brasil. Essa última direciona-se às escolas vinculadas aos municípios e, aquela, aos outros estabelecimentos de ensino, englobando tanto o ensino público quanto o privado.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 30 abr. 2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8256419>. Acesso em: 30 abr. 2020.

A meta do Ideb é avaliar qualidade da Educação. Logo, visando-se alcançar essa qualidade, foi elaborado um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica, com a meta de atingir a média de 6,0 pontos, em 2022. Essa média corresponde ao índice que representa uma educação de qualidade, comparável à de países desenvolvidos.

Ao contemplarmos a realidade do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, constatamos que o cenário não é diferente. A maioria dos alunos não se interessa por leitura. Muitos ingressam na instituição com notas que não refletem nem a metade do total de acertos possíveis em disciplina de Língua Portuguesa<sup>8</sup>, sendo que alguns apresentam dificuldades bem acentuadas de compreensão textual.

Os participantes desta investigação, estudantes matriculados no IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, em 2018, pertencem a uma parcela do público avaliado pelo Ideb em 2017. Em Rio Pomba, os índices mostraram que, na rede estadual, o 9º ano do Ensino Fundamental tinha por meta atingir 5,0<sup>9</sup> e alcançou 3,6. Já no Estado de Minas Gerais, em 2017, a meta para o último ano do Ensino Fundamental<sup>10</sup> era 5,0, mas obteve 4,5. Esses números reforçam a necessidade de se promoverem práticas pedagógicas, como o projeto *Formar leitores*, objeto de estudo desta pesquisa.

O recorte nos dados do Ideb justifica-se por me permitir estabelecer diálogo entre eles e as informações apresentadas ao público-alvo desta pesquisa. Em virtude desse delineamento, não contemplo, aqui, outros dados estatísticos disponibilizados por esse indicador.

Devido a esse fator, esta justificativa, associada ao objetivo geral, busca “[...] criar oportunidades que permitam o desenvolvimento [do] processo cognitivo” (KLEIMAN, 1989, p. 7). Ao promover a aliança entre essas possibilidades, conforme propõe Kleiman (1989), e a construção criativa de *memes*, este estudo procura instigar o interesse de jovens, imersos no universo tecnológico às diversas leituras.

---

<sup>8</sup> A prova do processo seletivo para ingresso para o IF Sudeste de Minas Gerais – *campus* Rio Pomba – é composta por doze questões com peso dois. As informações sobre essa avaliação estão disponíveis em: <https://copese.ifsudestemg.edu.br/matricula/classificados>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1580199>. Acesso em: 20 out. 2020.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 out. 2020.

Apresento, a seguir, a definição de problema de pesquisa, em seção que traz a dificuldade observada no percurso trilhado pela investigação esmiuçada nessas entrelinhas. Após essa definição, apresento as questões que guiaram a investigação em busca das respostas sobre o desenvolvimento das competências em leitura dos participantes do projeto *Formar leitores*.

#### **1.4 Definição do problema de pesquisa**

O desafio – desenvolvimento das competências em leitura – que motivou esta pesquisa se baseia na minha percepção de um aparente desnível entre o grau de estudo e a proficiência em leitura demonstrada por grande parte dos meus alunos nas salas de aula da escola onde atuo. Decidi, por isso, investigar o desenvolvimento das competências em leitura de discentes, partindo-se da leitura e interpretação que esses alunos fizeram de clássicos da Literatura, ao convertê-los no gênero meme, à luz da Tradução Intersemiótica, consoante Plaza (2013). Logo, as questões a seguir serão o norte para este percurso:

- a) quais as evidências de que a tradução intersemiótica de obras clássicas, que culminaram na criação de *memes*, desenvolveram as competências em leitura dos alunos?;
- b) quais foram os aspectos favoráveis e desfavoráveis da estratégia de ensino?; e
- c) de que forma as produções discentes evidenciaram que os alunos foram bem sucedidos na tarefa de apropriação do sentido do texto lido?

Após expor o problema, apresento os objetivos que conduzirão essa trajetória: o objetivo geral e os específicos, que detalham as etapas percorridas ao longo da pesquisa acadêmica em relação ao tratamento dos dados gerados no projeto de ensino objeto de estudo desta investigação.

## 1.5 Objetivos

Nesta seção, detalho os objetivos gerais e específicos que conduziram esta pesquisa. O primeiro define meu propósito de estudo, esclarecendo o que desenvolvi. Isso significa que este texto descreve a estratégia pedagógica usada em sala de aula de dois cursos do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, a fim de fomentar a formação leitora por intermédio da teoria da Tradução Intersemiótica, formulada por Plaza (2013). Os objetivos específicos, por sua vez, esmiúçam os passos dados desde a execução das tarefas, com seus respectivos resultados, até a elaboração de um quadro para analisar os dados sob a égide do conceito de tradução intersemiótica.

### 1.5.1 Objetivo geral

Alicerçada em uma prática pedagógica de ensino norteada pelos gêneros discursivos e letramento, esta pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento das competências em leitura de discentes, partindo-se das leituras e interpretações esses alunos fizeram de clássicos da Literatura, ao convertê-los no gênero *meme*, à luz da Tradução Intersemiótica.

### 1.5.2 Objetivos específicos

Constituem objetivos específicos desta pesquisa:

- a) investigar, com base nas produções discentes, como a apropriação de sentidos dos clássicos da literatura foi construída;
- b) identificar as facilidades e dificuldades encontradas, pelos estudantes, ao longo do processo de desenvolvimento da tradução intersemiótica;
- c) propor categorias de análise de transcrição, sob a ótica da Tradução Intersemiótica, para análise das atividades produzidas por estudantes articuladas com a temática dos livros lidos; e

d) verificar a potencialidade da tradução intersemiótica como prática pedagógica voltada para a formação leitora.

## 1.6 Metodologia

A investigação que se detalha ao longo desta tese tem por alicerce uma prática pedagógica fundamentada na formação leitora dos discentes matriculados na instituição onde ministrou aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, esta pesquisa tem por objeto de estudo o projeto de ensino intitulado *Formar leitores*, desenvolvido em duas turmas do Ensino Médio Técnico Integrado do IF Sudeste do MG, *ampus* Rio Pomba.

Esta pesquisa, elemento de estudo na Pós-Graduação em Estudos de Linguagens no CEFET - MG, é conduzida pela pesquisa-ação, metodologia guiada pela busca de solução de “um problema” (THIOLLENT, 1986, p. 14), sendo esse problema, neste estudo, o desenvolvimento das competências em leitura dos alunos das turmas mencionadas. Como afirmou Thiollent (1986, p. 9) “[...] a proposta da pesquisa-ação [é dar] ênfase à análise de diferentes formas de ação.” Essas diferentes ações resultaram na produção de duas atividades: gêneros resumo e *meme* e na pesquisa na web da modalidade imagem. Dessas três tarefas, analiso quatro aspectos: o resumo, a imagem, o *meme* (na concepção remix, em que se verifica a harmonização entre a imagem e a narrativa história) e a ironia crítico-criativa (frase que apresenta a ironia, expressão crítica sobre alguma perspectiva detectada no clássico). Essa ampliação de observação desse último gênero deve-se à óptica de composição do *meme*, neste estudo, constitui-se de uma imagem e uma legenda.

A análise dos dados é orientada pela abordagem qualitativa-interpretativista, consoante Moita Lopes (1994). A face qualitativa refere-se à criação e atribuição de “[...] significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, [...]” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). Já a interpretativista usará a intersubjetividade para interpretar os dados; ou seja: os “significados construídos pelos participantes” (MOITA LOPES, 1994, p. 334) nas produções feitas. Essa intersubjetividade direciona a interpretação, construída em meio à interação intermediada pela subjetividade.

## 1.7 Organização da tese

Esta tese é composta de uma introdução, cinco capítulos, uma consideração final e referências bibliográficas. Faço, a seguir, breve descrição do conteúdo de cada seção, visando fornecer detalhes relevantes que esclareçam o percurso que será delineado ao longo desta pesquisa de doutoramento.

A introdução expõe o tema e sua vinculação com meu propósito como docente, de formar leitores. Explicito, nessa seção, o motivo para a escolha do grau de escolaridade, o Ensino Médio, a ser investigado. Além do tema, esse segmento traz a contextualização do estudo, com uma breve passagem pelas teorias que fundamentam esta pesquisa; a justificativa para a importância deste trabalho; a definição do problema cuja importância está patente na fala de distintos professores e explícita em índices oficiais em relação à leitura; os objetivos que orientaram esta tese; e a metodologia, que se torna a linha condutora de métodos e técnicas, tanto na prática pedagógica, como no desenvolvimento da pesquisa em si.

No Capítulo 1, reflito sobre o ensino de Língua Portuguesa e apresento os gêneros discursivos como as “correias de transmissão” (BAKHTIN, 1997, p. 285) comunicativas. Além de todos os gêneros apresentados neste estudo serem discursivos, o *meme*, por estar apoiado em tecnologia digital, também pode ser enquadrado como emergente. Com amparo nessas conceituações, de maneira inclusiva à grade curricular, trato a leitura como protagonista, ao lado dos conteúdos curriculares, mas, infelizmente, poucas escolas estão organizadas para isso.

No Capítulo 2, abordo conceitos do letramento, direcionando-os para a habilidade de leitura dentro do conjunto de práticas sociais (SOARES, 2005), bem como desdobramentos do letramento, como o digital, que abordam a expansão do uso da linguagem no universo tecnológico; o visual, que trata do envolvimento entre a leitura de imagens e seus processos de compreensão e interpretação inseridas em contextos tecnológicos; e o remix, que se refere às novas possibilidades de leitura e contatos entre diferentes códigos da linguagem remodelados dentro de um mesmo gênero.

No Capítulo 3, apresento o arcabouço teórico da tese, calcado, sobretudo, na Semiótica (PEIRCE, 1931-58), teoria cuja fundamentação inspirou Plaza (2013), e a tradução intersemiótica segundo (PLAZA, 2013), alicerce deste estudo.

No Capítulo 4, detalho o percurso da metodologia de pesquisa, com base nos procedimentos da pesquisa-ação e na abordagem qualitativa-interpretativista. Nele, descrevo o projeto *Formar leitores* (documento que deu origem aos dados) e a estratégia de pesquisa, que compreende planejamento, técnica de coleta dos dados, análise das produções discentes, apuração e discussão dos resultados.

No Capítulo 5, analiso os dados conforme a abordagem qualitativo-interpretativista, a Semiótica Peirceana e a Tradução Intersemiótica, a fim de fazer emergir os frutos de todo o estudo. Faço, também, a triangulação final das produções discentes, visando demonstrar o resultado obtido em cada atividade de cada participante, bem como em cada etapa do projeto de ensino.

Nas considerações finais, retorno aos questionamentos, respondendo-os de acordo com os resultados pontuados na análise e recupero os objetivos, articulando-os com as conclusões alcançadas. Como colaboração para a área, proponho um quadro com critérios de transcrição e transcrição intersemiótica e uma chave para as classificações dos níveis para possíveis aplicações a outros gêneros constituídos por um ou mais código(s) da linguagem, como também a utilização da estratégia pedagógica para a formação leitora em outros contextos escolares. Essas contribuições sinalizarão a possibilidade de se utilizar a tradução intersemiótica em outros campos e áreas afins.

## 2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, O ESTUDO DOS GÊNEROS E A LEITURA: O AMBIENTE DA FORMAÇÃO LEITORA.

*A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.*

*A linguagem  
na superfície estrelada de letras  
sabe lá o que ela quer dizer? [...].*

Carlos Drummond de Andrade, *Aula de Português*.

Este capítulo parte da disciplina “Língua Portuguesa”, área em que foi desenvolvido o projeto de ensino *Formar leitores*<sup>11</sup>; passa por estudo sobre gêneros, aborda concepções trabalhadas com os participantes do projeto para a produção de atividades como gêneros resumo e *meme* e se encerra com o panorama da leitura, apresentando alguns conceitos-chave para a formação leitora dentro dos limites do objeto deste estudo, o projeto *Formar leitores*.

### 2.1 O Ensino da Língua Portuguesa

Nesta seção teço considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), norma que precedeu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa para o Ensino Médio, em 1999, constituindo-se esses documentos como norteadores para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, contexto no qual desenvolvi, com meus alunos, o projeto *Formar leitores*. Aqui, comento, também, sobre a Base Nacional Comum curricular (BNCC) do Ensino Médio, documento que orienta a associação das diversas linguagens ao campo de uso das mídias, nesta pesquisa a aliança entre a leitura e o gênero *meme*, oriundo do ambiente digital.

Em 1996, foi aprovada a LDBEN, que trouxe significativas mudanças para o sistema educacional, como a divisão em dois níveis de ensino escolar: básico (composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e superior. O médio passou a ter

---

<sup>11</sup> O projeto de ensino intitulado *Formar leitores* foi desenvolvido e implementado com turmas dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico Integrado em Meio Ambiente e em Informática do IF Sudeste de MG, *campus* Rio Pomba, em 2018.

progressiva universalização, tendo caráter obrigatório e gratuito, sendo de responsabilidade, principalmente, dos Estados, da Federação e do Distrito Federal. A partir da LDBEN, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para padronizar e orientar a Educação Básica no que tange à elaboração e revisão dos currículos. No que diz respeito à Língua Portuguesa, a linguagem é vista sob o viés dialógico, imersa nas práticas sociais, em ambientes de produção de significados. A proposta para o ensino da língua materna é o “estudo<sup>12</sup> dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam, [proporcionando] uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8). No campo das habilidades e competências, os PCNs enfatizam a combinação entre texto e contexto, no uso da linguagem dentro das orientações de análise, interpretação e aplicação dos vários sistemas linguísticos, tendo como pilar a interação entre as diversas manifestações linguísticas.

Em 2012, após discussões realizadas desde 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica – mais especificamente, para o Ensino Médio –, com o objetivo de regularizar, orientar e traçar normas em prol de uma formação comum nacional. Elas têm a finalidade de aprofundar o conhecimento já adquirido, preparar para o trabalho e fazer com que os estudantes entendam conceitos científico-tecnológicos, a fim de relacionar teoria e prática. Essas diretrizes reforçam a importância da associação entre formação geral e preparação para o trabalho; integram, ainda mais, a Educação Profissional como parte do Ensino Médio e reafirmam a Língua Portuguesa como língua materna, sendo responsável pela integração e organização do mundo e da própria identidade.

Em 2017, a Lei nº 13.415 estabeleceu a reforma do Ensino Médio no que tange ao currículo, com a intenção de se propor uma formação integral do educando, direcionada ao trabalho e ao projeto de vida, englobando questões físicas, cognitivas e socioemocionais. Esse currículo foi reformulado, com inclusão de itinerários formativos, a fim de oferecer diferentes articulações segundo a importância no quadro local, considerando-se a localização do estabelecimento de ensino. Nesse escopo, preconiza-se que o cidadão precisa dominar os recursos princípios científicos e tecnológicos, para se adequar à produção moderna.

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, visando, orientar a preparação do estudante para o trabalho e aprimorá-lo para o exercício da

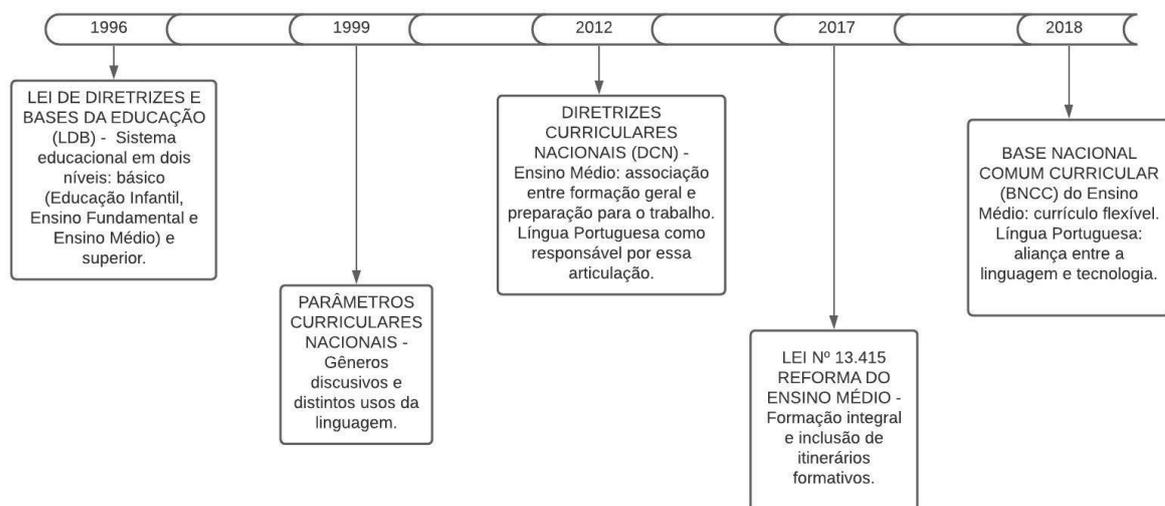
---

<sup>12</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

cidadania. Houve, ainda, a alteração da carga horária e a proposta de articulação entre dois eixos de ensino e aprendizagem: a da formação geral básica e a do itinerário formativo (oferta de currículo flexível de escolha a critério do estudante, que consiste na estruturação em áreas de conhecimento: a formação técnica e a profissional). A Língua Portuguesa passou a ter a função de articulação e integração com outras modalidades da linguagem pelas quais suas respectivas práticas e vivências são significativas na mídia e nos campos de atuação social.

A primeira competência específica na BNCC é um dos destaques que reforça a aliança entre a linguagem e a tecnologia, ao declarar ser “[...] importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento da linguagem [...],” (BRASIL, 2018, p. 483). A seguir, exibo uma linha do tempo da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio desde a aprovação da LDBEN, em 1996, e da BNCC, em 2018.

**FIGURA 1 – Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio**



Fonte: Elaborada pela autora.

No próximo segmento, esclareço o meio como circulam os conteúdos e os aspectos da linguagem, os gêneros, com fundamentação na concepção discursiva segundo Bakhtin (1997). Nele, apresento conceitos que envolvem a língua, a linguagem e o discurso. Apoiada nesse viés, agrego o conceito de gênero emergente, porque ele se associa ao ambiente tecnológico, e também, porque se refere ao trabalho com o *meme* na terceira etapa da estratégia pedagógica.

Acrescento, ainda, nesta seção, algumas noções sobre resumo e *meme*, por serem conteúdos representados nas tarefas dos estudantes.

## 2.2 O gênero discursivo

Nesta seção, destaco os conceitos de gênero discursivo segundo Bakhtin (1997), noção trabalhada no projeto de ensino. Além disso, abordo o conceito de gênero emergente, por ele dialogar com o ambiente de manifestação dos *memes*. Posteriormente, teço considerações mais aprofundadas sobre os gêneros resumo e *meme*, atividades geradoras dos dados registrados e analisados nesta tese.

Entendo o gênero como uma estrutura onde as mensagens adquirem formato conforme as características, conteúdo, variações da língua portuguesa e demanda exigida pelo uso. Neste estudo, esse contorno terá o formato de um resumo e de um *meme*. O primeiro, composto por orações e parágrafos que sintetizam a ideia da obra clássica lida, e, o segundo, constituído pela harmonização entre a modalidade imagem e o sistema linguístico, expondo, ironicamente, um ponto relevante do enredo .

Antes de se aprofundar nos conceitos de gêneros ressalto que a “[...] a flutuação terminológica gera diferentes leituras,” (BEZERRA, 2017, p. 18) em relação aos gêneros entre discursivo ou textual não é enfatizada neste texto. Não tenho a intenção de coadunar com discussões desse contexto sobre terminologia.

A concepção de discursividade bakhtiniana está relacionada ao “querer-dizer” (BAKHTIN, 1997, p. 301) dos participantes; ou seja: no caso em estudo, no discurso apreendido e interpretado do clássico lido. Como explicou Bakhtin (1997, p. 301): “[...] o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido,” cujo resultado ocorre tanto no resumo, como no *meme*.

Para o círculo composto por Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev, entre outros, define-se gênero do discurso como: “[c]ada esfera de utilização da língua elabora seus

tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Esse conceito se baseia na linguagem como instrumento principal para a realização do diálogo, porque é por meio dela que o ser humano, ser social, se vincula a outros, ao longo da vida, estabelecendo laços com seus íntimos, bem como outros seres inseridos na convivência em sociedade.

Ao aprender a língua, em meio a uma “prática social de interlocução” (BAKHTIN, 1988, p. 9), o cidadão, em situação de comunicação, veicula, recebe ou troca informações. Segundo Bakhtin: “[...] o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 181). O discurso se situa como um evento social em que a língua e o discurso se associam, simultaneamente, aos seus agentes, ações, esferas sociais e à ideologia. Esse fator culmina na mutação do perfil do indivíduo, porque desempenha papel dialógico nessa inserção sociointeracional.

O conceito de dialogismo desse estudioso russo fundamenta-se na relação responsiva construída por meio da linguagem. Para Bakhtin (2006, p. 135), “[a] compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”. Esse contato ativa a participação das pessoas na comunicação verbal, estabelecendo um ambiente de interação entre a linguagem e o indivíduo e, portanto:

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 123).

A interação torna-se o espaço de construção de enunciados redefinidos pelos interlocutores por meio dos atos de perguntar/responder, receber/compreender, etc.. Isso significa que o conhecimento e a vivência na língua acontecem por meio de enunciados; ou seja: a “[...] língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Esse

processo se pauta por uma comunicação profunda entre duas vias, a exterior e a interior. Assim, os gêneros do discurso estão inseridos na linguagem como princípio dialógico e o enunciado torna-se a unidade principal da comunicação. Então, o diálogo se estabelece de duas formas: entre pessoas (sujeitos/interlocutores) e entre discursos (textos preenchidos de aspectos sociais, históricos e ideológicos).

A situação de produção dos gêneros discursivos está vinculada às dimensões e às esferas comunicativas. De acordo com Rojo (2005), com base em Bakhtin (1997), as primeiras se subdividem em três: tema (conteúdo, local onde perpassa a comunicação de cunho ideológico); forma composicional (estrutura); e estilo (marcas linguísticas). As últimas referem-se a “[...] em dois grandes estratos: as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), [...] e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.)” (ROJO, 2005, p. 197).

Diante desses pilares que sustentam a conceituação dos gêneros do discurso, constata-se como as esferas e os meios comunicativos alteram o posicionamento do falante. Essas mudanças foram responsáveis pelas transformações que os gêneros discursivos sofreram. Um dos pontos que mais contribuíram para a alteração dos gêneros foi a tecnologia, porque, posteriormente ao seu advento, alterações e surgimentos se sucederam. Dessas transformações tecnológicas surgiram os gêneros emergentes.

O campo tecnológico, com avanços dinâmicos, principalmente no que tange à interação *online*, exigiu ajustes na linguagem, para atendimento das diversas formas de expressão. O gênero *meme* é um exemplo dessas manifestações da linguagem oriundas dos novos meios de comunicação proporcionados pela internet. Devido a esse vínculo, cumpre-me citar a noção desses gêneros digitais de acordo com os estudos de Marcuschi (2002, 2005, 2008), um dos primeiros pesquisadores brasileiros a abordar esse tema.

Diante dessas inovações do meio tecnológico que ensejaram múltiplas formas na linguagem, a escola passa a ter, também, a responsabilidade de trabalhar com essas outras maneiras de se lidar com língua, além da norma padrão. Como comentou Guimarães:

[a] dinamicidade presente nos gêneros textuais é ainda mais acentuada nos gêneros emergentes do contexto virtual, o que permite que novos gêneros digitais surjam e ganhem espaço de forma rápida no processo comunicativo. Além disso, faz com que alguns gêneros deixem de ser utilizados em função do surgimento de opções cada vez mais modernas e com maior variedade de recursos (GUIMARÃES, 2019, p. 47).

Em consequência dessas transformações tecnológicas, na linguagem e nos gêneros textuais em uso na internet, Marcuschi (2005, p. 13) analisa e descreve os gêneros textuais denominados por ele “emergentes” por estarem inseridos no “contexto da tecnologia digital.” Esse pesquisador passa a observar “as características de um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais” (2005, p. 13).

Marcuschi (2005) justifica seu estudo apontando a importância, a versatilidade e a competição travada entre meios de comunicações advindos da escrita ou da oralidade. A tecnologia estava, naquele período – como sempre esteve! – desencadeando alterações na linguagem.

Para compreender o comportamento e uso da linguagem nesse novo meio de comunicação, Marcuschi (2005, p. 13) propõe uma “etnografia da internet”. Para esse feito, seria necessário verificar quatro aspectos nesses gêneros textuais digitais, quais sejam:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; [e]
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Mesmo, porém, com essas modificações observadas nesses novos meios de comunicação vinculados à internet, Marcuschi (2008, p. 202) destacou que em “todos esses gêneros, a comunicação se dá pela linguagem escrita.” Salientou, também, que “novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal” (MARCUSCHI, 2008, p. 199). Além disso, acrescentou que, em “[...] certos casos, esses gêneros emergentes parecem projeções ou ‘transmutações’ de outros como suas contrapartes prévias” (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Essas afirmações reforçam a ênfase desse pesquisador nos estudos dos gêneros textuais, como relataram Ribeiro, Rocha e Coscarelli, nestes termos:

[b]aseado em Bakhtin, John Swales e Carolyn Miller, Marcuschi entende os gêneros de texto como situados histórica e socialmente, apresentando propósitos específicos, além de relativa estabilidade composicional e estilística. Para ele, as novas tecnologias propiciavam o reenquadramento da noção de gênero, e não produziam gêneros novos (RIBEIRO; ROCHA; COSCARELLI, 2010, p. 15).

Para caracterização dos gêneros, sem estabelecer limites entre novo ou antigo, na mídia eletrônica, Marcuschi (2005) se baseia no quadro intitulado *Parâmetros para identificação dos gêneros no meio digital*, com o fim de observar as seguintes dimensões propostas por Marcuschi (2002, p. 18): relação temporal (síncrona e assíncrona); duração (indefinida, rápida e limitada); extensão do texto (indefinida, longa e curta); formato textual (turnos encadeados, texto corrido, sequências soltas, estrutura fixa); participantes (dois, múltiplos e grupo fechado); relação dos participantes (conhecidos, anônimos, hierarquizados); troca de falantes (alternada, inexistente); função (interpessoal, lúdica, institucional, educacional); tema (livre, combinado, inexistente); estilo (monitorado, informal, fragmentário); canal/semioses (puro texto escrito, texto oral e escrito, texto com imagem); e recuperação de mensagem (gravação automática, voláteis). Essas dimensões eram verificadas em “e-mails, chats, listas de discussão e weblogs.” De acordo com Marcuschi (2008, p. 202), essas atividades comunicativas eram as mais usadas no período em que ele pesquisou sobre esse tema.

Dessas categorias, a que corresponde ao canal/semioses, combina texto escrito e imagem, aspecto identificado nos *memes*. Ocorreram, contudo, muitas alterações, no campo tecnológico, que influenciaram o meio de se propagar a linguagem, desde a publicação do capítulo *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*, de Marcuschi (2005). Isso porque, atualmente, o gênero *meme* apresenta maior prevalência da modalidade imagem, em relação ao texto escrito. Mesmo reconhecendo ele o uso de “integração de recursos semiológicos”, “formas de semiotização” e “informalidade” (MARCUSCHI, 2002, p. 16), em seus estudos, ainda não há como equiparar as características identificadas nos gêneros, anteriormente, com as atuais, no que tange ao gênero *meme*.

Outro ponto a ser observado no quadro *Parâmetros para identificação dos gêneros no meio digital* foi a identificação da ideia de interação *on-line* de formas síncrona e assíncrona. A primeira refere-se à atividade comunicativa “[...] que se dá no tempo real (caso da comunicação face a face)”, e, a segunda, “[...] a comunicação escrita (em geral, defasada no tempo)” (MARCUSCHI, 2008, p. 204), mesmo sendo todas intermediadas pela internet.

Esses aspectos de sincronicidade e assincronicidade tornam-se relevantes atualmente, entre os anos de 2019, 2020 e 2021, porque, no final de 2019, surgiu, na China, um vírus nomeado Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19, que se alastrou rapidamente em todo o mundo, causando muitas mortes. Essa pandemia provocou o fechamento de indústrias, comércios e escolas e obrigou as pessoas a se isolarem socialmente. Em consequência dessa adversidade, a escola precisou reinventar meios de dar continuidade ao ensino. Um desses meios foi o ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas, em que professores alternam ou mesclam explicações curriculares de forma direta (face a face, por alguma plataforma) com *e-mails* e/ou outros sistemas de comunicação disponíveis. A discussão sobre o uso dos recursos vinculados a novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs – as alterações e o surgimento de gêneros textuais, iniciada, por Marcuschi, nos anos 2000, são, portanto, bem relevantes, nesse período, e se constituem em questões que demandam e merecem estudos, mas não nesta investigação, porque fogem ao escopo deste trabalho abordar problemas como ampliação de oferta de acesso à internet para estudantes e escolas, investimento em recursos tecnológicos, letramento digital, práticas pedagógicas que envolvam a utilização da internet, entre outras.

Outro aspecto relevante a acrescentar encontra-se nos estudos de Araújo (2016) nos quais ele trata da classificação de um gênero como digital. Baseado no estudo do gênero discursivo consoante Bakhtin (1997), Araújo (2016, p. 51) afirma que: “[...] gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram, porque os primeiros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de determinada esfera de atividade.” Logo, essa movimentação de interpenetração, dependendo da esfera de comunicação, suscita mistura entre os gêneros. Os gêneros, portanto, não estariam atrelados à dimensão geográfica, mas, sim, às esferas comunicativas. Para Araújo (2016), portanto, não há gêneros digitais, porque a *web* não seria uma esfera digital, porque não é um espaço geográfico e muito menos adquire o “*status* de uma instância do discurso” (p. 53). No entendimento desse pesquisador, o que existem são gêneros discursivos digitais, por estarem inseridos em “[...] um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p. 52).

Como a proposta para este estudo é a articulação entre produção e interpretação de *memes*, e aproveitando as noções de gêneros ancorados às novas tecnologias, detalho, no próximo segmento, pontos importantes sobre esse gênero, contemplando desde o surgimento da internet até a origem e a composição do gênero *meme*.

### 2.2.1 Gênero *meme*

Nesta seção, exponho rápido panorama sobre o surgimento da internet e do termo *meme*, a fim apresentar o contexto em que se manifesta o gênero. Posteriormente, trato de algumas informações e características desse gênero, que constitui elemento central de uma das atividades produzidas pelos participantes do projeto *Formar leitores*, objeto de estudo desta investigação.

Em 1958, o Departamento de Defesa Americano, juntamente com alguns centros universitários, criou a *Advanced Research Projects Agency (ARPA)*, com o objetivo de trocar informações militares confidenciais por meio de uma rede à qual somente eles teriam acesso. Depois disso, em 1989, surge a *World Wide Web (WWW)*, padronizando o acesso e “[...] permitindo aos usuários conectar documentos por meio de hipertextos” (GILES, 2003, p. 263, tradução minha),<sup>13</sup> com a finalidade de uniformizar o acesso, por meio de conexão a partir de hipertextos. Em 1991, a internet chega ao Brasil. Inicialmente, essa rede era de uso exclusivo de algumas universidades: a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Somente depois houve a expansão dessa rede para a população. Por volta de 2003, apareceu a *Web 2.0*, geração de ferramentas ligadas à comunicação, compartilhamento e colaboração. Nela, os usuários são produtores e receptores de informações; ou seja: surge a cultura partilhada. A partir desses recursos, foi possível produzir inúmeras reformulações e criações com linguagem verbal ou não-verbal, como, por exemplo, os *memes*.

O vocábulo *meme* foi cunhado pelo biólogo Richards Dawkins (2007), na obra *O gene egoísta*, em 1976, na qual trata da seleção natural dos genes. Para esse biólogo britânico, após

---

<sup>13</sup> Tradução minha para: “[...] allowed users to link documents through hypertexts”.

os genes, surgiu um novo replicador em nosso planeta, diretamente relacionado com a cultura humana, que é o “alimento” dessa forma de linguagem. Segundo esse cientista:

[o] novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “*Mimeme*” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar *mimeme* para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme” (DAWKINS, 2007, p. 330).

Esse verbete agrega diversas formas que vão do texto à imagem, passando pelo vídeo, entre outras manifestações. Ele representa hábitos, atitudes e pensamentos da sociedade das quais retratam o contexto comentado, sempre associados à cultura do lugar em que se prolifera. O processo de produção ocorre por meio de imitação, que passa de uma pessoa a outra – principalmente, via internet –, a fim de fazer releituras irônicas de situações propagadas em mídias digitais.

A manifestação *memética* fundamenta-se no pilar da sua sobrevivência. De acordo com essa característica primordial, um evento sobrevive sob três qualidades de influência: longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia, características fundamentadas nos estudos dos genes de Dawkins (2007).

Após a publicação do livro de Dawkins (2007), muitos estudos surgiram sobre *memes*. Dentre eles, um dos mais citados, no Brasil, é o da pesquisadora Raquel Recuero (2007), que acrescentou mais uma qualidade de influência denominada alcance, em seu texto *Memes em Weblogs: proposta de uma taxonomia*. Nele, essa estudiosa explica o termo: “[...] o alcance do *meme* dentro da rede, ou ainda, quais os tipos de nós atinge mais, os que estão mais próximos ou mais distantes entre si” (RECUERO, 2007, p. 26). Para ela, o alcance pode ser global: “[...] distante entre si dentro de uma determinada rede social [...]” (2007, p. 27) ou local: *memes* divulgados por pessoas mais próximas, que estão em constante interação. As investigações atuais no Brasil, portanto, relatam quatro qualidades de influência: longevidade, fecundidade, fidelidade e alcance.

Outros pesquisadores, como Blackmore (1999), por exemplo, expandiram a conceituação de *meme* dada por Dawkins (2007), ao destacarem que esse evento tem sua centralidade na

imitação, podendo ser de qualquer coisa, mas contendo um elemento crucial, o assunto; ou seja: a interação com o ambiente. Fontanella (2009, p. 8) definiu os *memes* como “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo *meme*”. Já Guerreiro e Soares (2016, p. 190) atentam-se para a contínua construção de conceitos atribuídos aos *memes*, mesmo sendo apresentados atualmente como “[...] imagens que ora são postadas, sobretudo, nas redes sociais [...] sendo elas criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias [...] com frases cotidianas, que juntas se complementam e acabam tendo um significado, comumente humorístico”. Para Guerreiro e Soares (2016, p. 192), os *memes* apresentam as características expressas na Figura 2, apresentada a seguir:

**FIGURA 2 – As características recorrentes dos *memes***

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

Fonte: GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 192.

Essa Figura 2 destaca o papel interativo que o gênero *meme* apresenta, bem como a vinculação de conteúdo com as informações divulgadas pela mídia na atualidade. Outro enfoque dessa figura é a combinação de enunciados tanto do sistema verbal quanto do não-verbal, além da exposição ideológica associada à crítica, humor e/ou ironia, entre outros aspectos.

A etapa do projeto de ensino destinada à geração do *meme* seguiu a orientação de produção de um gênero contendo imagem e legenda, harmonizadas, com o intuito de representação do sentido do clássico lido. Essa legenda exhibe a ironia crítico-criativa, uma síntese e análise simultâneas de uma parte do enredo. Isso significa que a síntese refere-se ao flagrante, registro de um momento específico; e a análise se direciona ao estudo meticoloso desse

momento apreendido do texto, construída de forma criativa. O gênero *meme*, proposto como tema para atividade para os participantes, apresenta as seguintes características:

**QUADRO 1 – Características dos *memes* em relação à obra clássica**

<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo Proposicional</b>	<b>Forma</b>	<b>Função Social</b>	<b>Estrutura</b>
Dialogar com o livro selecionado para a leitura.	Expressar o sentido dos clássicos da literatura com a temática sobre viagem.	Representação remixada <sup>14</sup> de semioses.	Expor a apropriação da narrativa por meio de síntese.	Imagem Legenda (ironia crítico-criativa)

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo comparado a Figura 2, sugestão de Guerreiro e Soares (2016) com a minha proposta de caracterização, apresento as seguintes diferenças: a) acrescento uma coluna relativa à estrutura do gênero *meme*, já que há diversos modos de geração: com apenas uma imagem, com imagens remixadas, ou com imagem e legenda. A exposta está em consonância com as orientações dadas aos participantes; e b) direcionei os conceitos dos outros elementos da Figura 2, para estarem de acordo com as etapas do projeto *Formar leitores*. Logo, as definições desses aspectos precisarão sempre estar alinhadas com o gênero trabalhado e com o propósito da prática pedagógica.

Sendo assim, há dois aspectos principais que caracterizam o gênero *meme*: a reutilização da imagem, porque ela é extraída de um contexto e aplicada a outro por meio de remixagem, desde que o leitor conheça o contexto de origem da imagem; e a mensagem irônica, que pode ser transmitida por intermédio de uma legenda ou pela própria imagem. Em outras palavras: o que faz um *meme* ser um *meme* é a junção dessas duas características:

<sup>14</sup> **Remix** refere-se à montagem constituída por elementos tanto do universo digital quanto do analógico, em que há articulação entre itens antigos e atuais, resultando alterações no seu significado.

---

## QUADRO 2 – Características principais para determinação de um *meme*

---

### Reutilização de uma imagem por meio de remixagem + mensagem irônica = *meme*

---

Fonte: Elaborado pela autora.

A ironia crítico-criativa foi inspirada na visão crítico-criativa segundo Plaza (2013). Ela se insere na concepção de flagrante de um momento em forma de síntese e, a partir desse recorte (flagrante), o discente deve elaborar e expressar um pensamento associativo entre os contextos do livro e social, baseado em operações de criação, invenção e crítica, expondo uma análise (percepção pessoal) sobre acontecido. Apresento explicações aprofundadas, nesse sentido, no Capítulo 4, que se refere à Teoria da Tradução Intersemiótica.

Em 1998, Joshua Schachter cria o *site memepol*, segundo Barbosa (2017, p. 10), local em que se compartilhavam *links* tanto de conteúdos virais como de outros aspectos. A partir dos anos 2000, Jonah Peretti, conforme comenta Barbosa (2017, p. 10), recupera o termo *meme*, definindo-o como informações divulgadas pela internet. De acordo com Barbosa (2017, p. 11), *meme* “[p]ara ser classificado assim, é necessário que a piada tenha sido assimilada, retrabalhada ou ‘customizada’ por outros internautas.” A principal marca de um *meme* é ser remixado (remodelado).

Em alguns *sites*, como o *Techtudo*<sup>15</sup>, entende-se que o primeiro *meme* propagado pela internet foi um bebê dançando (Figura 3), em 1996. A fama desse vídeo animado era repassada por meio de *e-mails*, haja vista que ainda não existia *YouTube*, nessa época. Outros, como o *site Vice*,<sup>16</sup> creem que seja uma tirinha (Figura 4) publicada na revista *The Judge*, da Universidade de Iowa, em 1921. Ela apresenta humor, imagem e legenda. Posteriormente, apareceram inúmeros *sites* como espaços disseminadores desse tipo de cultura.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/os-primeiros-memes-da-internet-conheca-os-primeiros-grandes-hits-da-web.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

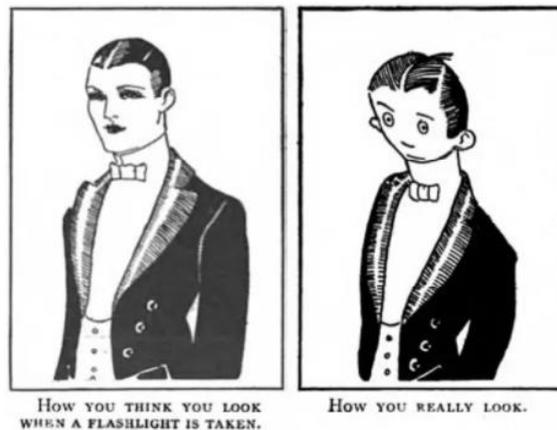
<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/mbxkwy/meme-expectativa-versus-realidade-1921><https://www.vice.com/pt/article/mbxkwy/meme-expectativa-versus-realidade-1921>. Acesso em: 20 mar. 2021.

**FIGURA 3 – Bebê dançando**



Fonte: CRESPO, 2011.

**FIGURA 4 – Aparência**



Fonte: MUFSON, 2018.

No Brasil, tornou-se difícil indicar o primeiro *meme* divulgado, devido à sua rápida proliferação. De acordo com Barbosa (2017, p. 11), os primeiros mais conhecidos no Brasil foram “Luiza, que está no Canadá” e “Fica, vai ter bolo”, disseminado no extinto *Orkut*. Há, porém, divergências entre *sites* e pesquisadores, em relação ao período e a qual teria sido o primeiro *meme* a surgir. O fator que reforça essa incerteza é a velocidade com que as informações são propagadas na rede.

Para alguns *sites*, os *memes* mais divulgados no Brasil foram “Nazaré Confusa<sup>17</sup>” (Figura 5) e “Inês Brasil<sup>18</sup>” (Figura 6). Ao observá-los, detecta-se diferença na estrutura, pois, no primeiro, há a exibição de imagens remixadas (uma imagem sobre a outra; ou seja: são justapostas/remodeladas) entre a atriz e as representações matemáticas. Isso mostra a ênfase da mensagem baseada na modalidade visual. Já na Figura 6 a demonstração se fundamenta na remixagem dos diferentes códigos da linguagem, verbal e não-verbal, visto que a legenda desempenha papel esclarecedor do sentido da imagem.

**Figura 5 – Nazaré Confusa**

NAZARÉ CONFUSA



Fonte: ADOGLIO, 2020.

**Figura 6 – Inês Brasil**

Inês Brasil



Fonte: RAMOS, 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://scinova.com.br/memes-e-uma-breve-historia-sobre-o-poder-da-sintese/#:~:text=De%20acordo%20com%20um%20levantamento,Universidade%20de%20Iowa%2C%20em%201921>. Acesso em: 20 mar. 2021.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://canaltech.com.br/memes/no-dia-nacional-do-meme-relembra-alguns-classicos-da-internet-93626/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Esses exemplos evidenciam que os *memes* podem ser representados apenas por uma imagem, por imagens remixadas ou por imagens e legendas. Isso significa que há variação da forma como a mensagem é transmitida. O aspecto principal desse gênero, porém, é a vinculação dele com a ideia de compartilhamento; melhor dizendo: para ser um *meme*, é preciso ser propagado, multiplicado pela internet. Trata-se, portanto, de um gênero dependente das ferramentas tecnológicas, para sua produção e disseminação.

Além da produção do gênero *meme*, atividade adotada como dado nesta pesquisa, o gênero resumo também foi uma das atividades realizadas no projeto no ensino. Essa tarefa representa o primeiro contato entre os textos dos clássicos literários e as produções dos participantes. Logo, no próximo segmento detalho informações sobre o resumo.

### **2.2.2 Gênero resumo**

O primeiro passo, a fim de os discentes entenderem os conteúdos dos livros lidos, foi a produção de resumos. Esse gênero foi escolhido por possibilitar aprofundamento maior nos conteúdos das obras. O propósito dessa produção foi a demonstração do entendimento que os discentes tiveram das narrativas. Nesse processo, possibilitou-se a organização das ideias em referência às obras em forma de registro verbal. A etapa inicial da estratégia, portanto, tinha por objetivo registrar a primeira assimilação por meio do código verbal, sistema mais trabalhado pela escola e pelo aluno. Esse registro tinha dois destinatários: a professora e o próprio discente. Para a docente, seria uma forma de manifestação do pensamento do aluno em relação ao conteúdo da narrativa; e, para o estudante, seria a oportunidade de verificar sua apropriação no que diz respeito ao sentido da obra.

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 91), o resumo se define como “[...] a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, visando informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original”. Eu entendo o resumo como a exposição da percepção sobre um assunto, de forma sintetizada.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 93) compreendem o gênero resumo como “gênero de texto”, porque a sua definição, consoante Bakhtin (1997), inclui enunciados que sofrem variações de acordo com as demandas sociais do meio em que o indivíduo está inserido. Essa constatação reafirma a linha de estudo fundamentada entre os limites do gênero discursivo, segundo Bakhtin (1997).

Dentre variados tipos de resumos, o resumo escolar contém características oriundas do contexto da escola. Um aspecto relevante desse contexto escolar é a utilização do processo avaliativo. Esse viés revela alguns atributos necessários, como resumo sustentado por grande conexão com o original, incentivo à produção autônoma e motivação para exposição de pontos de vistas, entre outros.

Para realizar o resumo, é necessário seguir algumas etapas, como ler, compreender, sumarizar, esquematizar e produzir o resumo com base no texto lido. Em outros termos: é a escrita de um outro texto, com as sentenças do leitor-escritor, fundamentado na composição original. Essa produção se torna o registro da sua compreensão do que leu.

A reorganização do conteúdo de um texto, ao se resumi-lo, engloba estruturas em dois vieses: a microestrutura e a macroestrutura. A primeira refere-se à extração de informações do texto-base; ela articula operações em nível de coerência local. A segunda direciona-se ao alcance global; nessa última etapa acontecem inferências rumo à compreensão total da composição original. Em outras palavras: enquanto da microestrutura se extraem as informações locais mais importantes, a macroestrutura organiza os dados, a fim de obter um sentido geral da obra lida. Essas ações são interligadas, já que, ao se resumir, parte-se de estratégias de microestruturas em direção à macroestrutura.

Resumir ou sumarizar, segundo Van Dijk (1978), implica reduzir as informações de um texto, ao caracterizar informes como essenciais e secundários. Esse autor propôs algumas estratégias para a sumarização, a fim de direcionar o leitor-escritor, denominadas macrorregas.

Essas macrorregas são compostas pelas seguintes estratégias, segundo Van Dijk (1978):

1<sup>a</sup>) apagamento – refere-se ao apagamento de informações desnecessárias;

- 2ª) seleção – concerne à escolha dos informes mais importantes;
- 3ª) generalização/substituição – diz respeito à substituição de nomes em geral por uma nomeação só; e
- 4ª) construção/integração – emprego de uma oração associativa em lugar de vários períodos com um mesmo tema.

Apesar do atendimento de todos os quesitos anteriormente mencionados, a ação crucial para a escrita de um resumo é a leitura atenta, a fim de compreender bem o conteúdo do livro. Associada a uma boa leitura estão a identificação dos organizadores textuais, das relações de ideias construídas ao longo do enredo, a demarcação da voz do autor, a produção de inferências, a interpretação do pensar do escritor, a atribuição de valores aos integrantes da narrativa e o uso de sinônimo e expressões substitutivas, bem como saber fazer uso das regras e convenções gramaticais da língua em que se faz o resumo.

Escrever um resumo significa, portanto, articular inúmeras tarefas interpretativas, gramaticais, coesivas e de coerência, entre outros aspectos linguísticos. Além disso, o resumo possibilita a construção da percepção avaliativa, já que o próprio estudante se torna capaz de comparar a sua produção, com a obra lida.

Na próxima seção, mostro a importância da leitura para a vida dos cidadãos, bem como o cenário dessa questão em algumas diferentes faces: a leitura, visão geral e a literária, ambientes de origens dos clássicos lidos; documentos oficiais e pesquisas acadêmicas. O recorte dessas perspectivas se concentra no âmbito do Ensino Médio.

### **2.3 A leitura**

Nesta seção, traço um percurso que tem como elemento principal a leitura. Ela está subdividida da seguinte forma: a primeira parte versa sobre conceitos da leitura para apropriação de sentidos, pilar desta pesquisa com a meta de formar leitores; a segunda aborda

noções da leitura literária, ponto de partida da realização do projeto *Formar leitores*, já que os livros lidos pelos alunos são clássicos literários; a terceira, por seu turno, trata dos documentos oficiais, registro oficial orientador das disciplinas curriculares, neste estudo, a língua portuguesa, ambiente da formação leitora; e, por fim, a quarta aborda pesquisas acadêmicas que têm por tema a leitura realizada visando formar leitores, a tradução intersemiótica com intenção educativa e o uso de *memes* com propósito pedagógico subordinado à leitura.

### **2.3.1 A leitura como apropriação de sentidos do mundo e da palavra**

Neste segmento, abordo os conceitos da leitura direcionados à intenção de formar leitores, tema desta tese. Pesquisadores destacados consideram a leitura como apropriação, acesso, prática social, atribuição de significados, como experiência de vida anterior à aquisição da palavra. Essas características mostram as diferentes perspectivas para se ler, compreender e interpretar o texto lido.

Para ser um leitor, é necessário que o indivíduo seja capaz de unir a leitura do mundo à da palavra e, a partir dessa ação, compreender o sentido extraído dessa atividade. Conforme afirma Freire (1999, p. 11): “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

O sentido dessa leitura é construído de acordo com a perspectiva de cada pessoa. Esses significados são sustentados pelas diversas interações e aquisições, porque, como defende Manguel (1997, p. 21-22): “[é] o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender”.

Petit define a leitura como “[...] um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode[r] modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social” (2009, p. 61). Já para Chartier (1999, p. 77): “[a] leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Para Cafiero e Coscarelli (2013, p. 19): “[a] leitura é

também um processo coletivo, é uma prática social, resulta de construções que foram sendo realizadas ao longo da história e da cultura de uma sociedade”. Para Fischer (2006, p. 7), “[a] leitura desafia, capacita, encanta e enriquece”. Entendo a leitura como um caminho pelo qual se processam aquisições de informações e construção de sentidos que, associados às experiências humanas, se transformam em bem cultural e pessoal.

A apropriação da leitura, porém, pode ser problemática para os alunos, como demonstram os índices do Ideb de 2017 e 2019. Devido a isso, retomo o objetivo descrito nessa composição: o de sugerir uma prática pedagógica para promover o desenvolvimento das competências em leitura dos alunos participantes do projeto de ensino *Formar leitores* e, por meio dessa estratégia, oferecer um instrumento que permita, nos termos de Petit (2009, p. 19), “[...] por meio da leitura [...] ajuda[r] a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar” e, ainda, apontar caminhos que mostrem as outras faces da leitura e seus benefícios, como relata Freire (1999, p. 21); *in litteris*:

[...] a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização.

Segundo Chartier (1999, p. 77):

[a] leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a redação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Fischer (2006, p. 8), por sua vez, afirma que “[...] a leitura é uma aptidão natural. [...] a leitura desenvolveu-se com a compreensão mais profunda pela humanidade dos recursos

latentes da palavra escrita. [...] a história da leitura envolveu estágios sucessivos de amadurecimento social. [...] leitura é impressão. [...] a leitura é para sempre”.

Com base nessas concepções, busco direcionar o encontro dos estudantes das duas turmas do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, com a apropriação do sentido da obra lida, porque acredito que a “[...] formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola” (BRASIL, 2006, p. 7).

Inseridas nessa perspectiva de desenvolvimento da formação leitora “na e pela escola” (BRASIL, 2006, p. 7), as ações para concretização do projeto relatado nesta tese partem da leitura literária. Esse recorte foi feito em razão da lista elaborada conforme as sugestões do livro didático da disciplina “Língua Portuguesa”; foi, portanto, norteadada pelos clássicos da Literatura indicados para os primeiros anos do Ensino Médio.

Devido à partida da leitura proveniente dos clássicos da literatura, alinhavo algumas conceituações desse âmbito. A escolha dessa área se justifica por se constituir em fonte rica de manifestação da linguagem e representação cultural. Realizo um passeio pelos pontos que se vinculam às obras indicadas na primeira fase do projeto de ensino que é objeto de estudo desta tese.

### **2.3.2 A leitura literária como ponto de partida para a formação leitora**

Antes de introdução neste valioso campo do saber, que é a Literatura, expresso meu respeito a ela, pelo seu importante papel de manifestação da cultura. O trabalho realizado no projeto *Formar leitores*, partindo da leitura literária, perpassando pela elaboração de um resumo, pela pesquisa na internet em busca de uma imagem que dialogasse com o conteúdo do clássico lido, finalizando com a geração do *meme*, como representação do sentido do texto, não tem a intenção de depreciar. Entendo justificar-se esse uso de obras clássicas por possibilitarem ao aluno acesso a essa preciosa fonte de conhecimento, já que a escola é um dos principais ambientes e agentes provedores de instrumentos para promoção de conhecimento, com ação formadora, reflexiva e transformadora, em vários sentidos.

Este segmento aborda aspectos que tangenciam a literatura no contexto da formação leitora. Não há intenção de aprofundamento de conceitos pilares dessa área, porque ela não é a base desta proposta de estudo. Visito o conceito de leitura literária por ser o campo em que contempla os clássicos lidos pelos participantes do projeto *Formar leitores*. Em outras palavras: passarei pela leitura literária porque ela foi o ponto de partida para as leituras propostas para a prática pedagógica.

A Literatura exerce papel fundamental para a formação leitora, por meio do processo de articulação entre o leitor e os textos existentes, oportunizando-lhe acesso a conhecimentos acerca da condição humana, de maneira que “[...] aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano [...]” (TODOROV, 2009, p. 52). Isso porque, partindo-se da leitura de textos literários para outros tipos de leitura, pode-se ampliar e combinar dois mundos: o da literatura e o do convívio do educando.

Na escola, cumpre à Literatura desempenhar um mix de funções: divulgar e promover informações, experiências, ciência de tradições, liberdade e prazer, entre outras. A importância central dessa área é formar leitores para atender as diversas demandas sociais. Como afirma Cosson (2009, p. 26): “[n]o ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”.

A leitura é literária, segundo o Glossário Ceale,

[...] quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem (CEALE, 2014).

Essa leitura literária possibilita construir e negociar sentidos individuais e coletivos, num “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2014, p. 25). Essa atividade consiste em se apropriar, em meio à interação social, de sentidos extraídos de diversos textos, dentro do universo conhecido como literário.

Essas composições, caracterizadas como literárias, são constituídas por inúmeras vertentes, gêneros e escolas literárias, entre outras perspectivas. Não foi foco do projeto de ensino, porém, participar da discussão sobre trabalhar ou não com os autores de obras canônicas. A sua ênfase limitou-se a conduzir o discente à leitura; ou seja: desenvolver as competências em leitura, articulando o mundo literário e o do aluno, para instigar o interesse discente.

A leitura, principalmente na escola, adquire papel formativo, mesmo sabendo-se que há outros espaços de formação. A questão da formação perpassa várias sugestões e indicações, como afirma Cosson (2014, p. 46-47): “[...] lemos diversos e diferentes textos [...]; lemos de diversos modos [...]; lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica [...]; avaliamos o que lemos [...]; lemos para aprender a ler [...]”

Dentro desse ambiente formativo, marcado por várias recomendações, a leitura literária articula três elementos importantes: o texto, o contexto e o intertexto. O primeiro, sem fazer associações com o seu suporte, segundo Marcuschi (2008, p. 71-72), “[...] é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Já o segundo seria “[...] o ambiente da interação, [...] condições sociais e culturais em que a interação acontece” (COSSON, 2014, p. 57). O último seria “[...] a relação entre texto ou mais precisamente o reconhecimento de que um texto é sempre resultado de um diálogo com outros textos” (COSSON, 2014, p. 60).

Segundo Rildo Cosson, o processo de leitura é constituído por três etapas, a saber:

**Antecipação:** [...] operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. [...] Elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas entre outros. **Decifração:** familiarização entre o leitor e as palavras contidas no texto. De acordo com o grau de letramento do indivíduo é o que se determina o relacionamento com o significado e o contexto envolvido. **Interpretação:** [...] relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto (COSSON, 2009, p. 40-42).

Essas etapas foram guias para o início do projeto *Formar leitores*, além de serem pontos relevantes para os passos dados, uma vez que a maioria dos participantes fez a seleção do clássico a ser lido pela sua quantidade de páginas, etapa de antecipação descrita por Cosson (2009). Em outras palavras: a partir das sugestões do livro didático, elaborei uma lista sobre a temática de viagem com sete clássicos da Literatura, para os alunos selecionarem o que

desejariam ler: *Os Lusíadas*, de Camões; *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente; *Moby Dick*, de Herman Melville; *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway; *A divina comédia*, de Dante Alighieri; *A jangada de pedra*, de José Saramago; *Cem dias entre céu e mar*, de Amyr Klink. Dessa lista, cada estudante escolheu uma obra para ler e fazer as atividades propostas pela prática pedagógica.

Disponibilizo outras informações relacionadas às leituras e aos procedimentos realizados no âmbito do projeto *Formar leitores*, objeto de estudo desta tese, na seção de metodologia de pesquisa. Dessa forma, continuando o percurso da leitura, teço, a seguir, algumas considerações sobre documentos oficiais, a fim de mostrar o que preconizam sobre esse assunto, no que diz respeito à área de língua portuguesa.

### **2.3.3 A leitura nos documentos oficiais**

Este segmento tem por objetivo traçar uma breve trajetória do sentido dado à leitura em documentos oficiais. Busco conhecer a atenção atribuída à leitura, no âmbito da disciplina “Língua Portuguesa”, na perspectiva oficial. O ponto de partida é a LDBEN, de 1996. Esse recorte parte da ideia de visitar temas mais recentes sobre esse assunto.

A LDBEN/96 apresenta a visão de articulação da linguagem em que língua portuguesa, gramática, literatura e leitura são componentes de uma mesma arquitetura. Outras perspectivas trazidas pela LDBEN/96, como no seu artigo 22, com a inclusão do exercício da cidadania e progresso no trabalho na formação do educando; com o seu artigo 26, no direcionamento para um currículo diversificado, conhecedor da realidade dos mundos físico e natural, social e político, enfático na localidade e na regionalidade; e com o seu artigo 27, na ciência dos direitos e deveres, no respeito ao bem comum e no dever de uma postura democrática. Em outras palavras: a escola precisa formar o indivíduo para estar apto a exercer os diversos papéis exigidos dele pela sociedade.

Homologados em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) constituem um conjunto de documentos cuja fundamentação se sustenta na diversidade da linguagem. A intenção dos PCNEM, para o professor, é orientar a sua prática docente; para o

discente, isso implica garantir o usufruto de conhecimentos que o conduzam ao exercício efetivo da cidadania. No que tange à leitura, ela se torna protagonista, já que a gramática, a literatura e a produção de textos estão subordinadas a ela, sendo o texto compreendido como portador de multiplicidade dialógica de significados e diversidade de formas, estilos e variedades linguísticas, como também representante de diferentes esferas de comunicação. Nesse contexto, há a proposta de articulação entre discursos, ideologias, contexto sócio-histórico e intertextualidade, em busca da compreensão da língua como instrumento disponível para diversas possibilidades de usos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), provenientes da indicação da LDBEN/96, são normas responsáveis por “[...] orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 6). Essas diretrizes funcionam como estímulos para as instituições elaborarem “[...] políticas de gestão e projetos político-pedagógico [que promovam] acesso, permanência e sucesso” (BRASIL, 2013, p. 5). A leitura também recebe uma atenção fundamental nas DCNEM, segundo Brasil (2013, p. 178): “IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber”. Observamos, no entanto, a separação entre as áreas da leitura e da escrita na indicação do documento. Isso reflete a importância de ambos os campos, em suas respectivas dimensões, porque há uma visão de conexão entre eles, mas há o respeito à funcionalidade de cada um, numa relação de interdependência. Logo, a indicação de um currículo que contemple a interdisciplinaridade, em que haja integração entre os conteúdos, a Língua Portuguesa é tida com um dos instrumentos articuladores das outras disciplinas regidas por dois elos da linguagem: a leitura e a escrita.

A BNCC relativa ao Ensino Médio foi publicada em 2018. De acordo com esse documento, a Base tem por objetivo definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Está fundamentada em três premissas, para se reduzir a desigualdade entre regiões e classes sociais e tem a função de promover a “igualdade”, para que o ingresso e a permanência do estudante na escola sejam concretizados; tem como planejamento didático-pedagógico o reconhecimento da “equidade” dentro de diferentes necessidades; tem por responsabilidade considerar a “diversidade” cultural de um

país-contidente, já que existe multiplicidade de características linguísticas, raciais e culturais. A BNCC indica a articulação da linguagem com tecnologias digitais, com a Arte, a Educação Física, a Semiótica; ou seja: com a multiplicidade de linguagens existentes atualmente. Esse documento sugere o desenvolvimento da aprendizagem e habilidades subordinadas à/ao:

[...] complexidade das práticas de linguagem [...]; consolidação do domínio dos gêneros discursivos/textuais [...]; aumento da complexidade do texto lido [...]; foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas [...]; atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos [...]; incremento da consideração das práticas da cultura digital [...]; ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural [...]; inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais [...] (BRASIL, 2018, p. 499-500).

Pelas indicações da BNCC, constata-se que a leitura está fundamentada em gêneros representantes da multiplicidade da linguagem e diversidade cultural. Esse documento atenta-se às diferentes combinações dos gêneros e suas complexidades de produção e uso. Segundo essa Base, a escola tem o dever de oferecer condições para o estabelecimento de contatos entre o aluno e a leitura, com a finalidade de proporcionar aproximação entre a variedade linguística presente ou não nos variados textos literários e a prática pedagógica aqui descrita é um dos exemplos do que se pode fazer sob essas orientações da BNCC.

No próximo segmento, teço considerações sobre uma breve pesquisa no *Catálogo de Teses & Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de fazer um levantamento sobre investigações que tratem de leitura e formação leitora, gênero *meme* e tradução intersemiótica. Essa busca se mostrou necessária para compreender as formas como outros pesquisadores abordam o assunto aqui abordado.

### **2.3.4 A formação leitora nas pesquisas acadêmicas**

Nesta seção, evidencio trabalhos que constam no *Catálogo de Teses & Dissertações* da Capes, com um levantamento das pesquisas que abordem tradução intersemiótica utilizada para fins educativos e a produção de *memes* com a finalidade de formação leitora. Exponho também, um quadro comparativo dos textos encontrados, a fim de examinar as diferenças e semelhanças entre eles e meu estudo.

As investigações expostas nesta tese pertencem a instituições públicas de Ensino Superior situadas na região Sudeste do País. Esse recorte geográfico se justifica pela localização do estabelecimento onde realizei o estudo cujos resultados registro aqui: Rio Pomba, cidade situada no Estado de Minas Gerais. Minha intenção foi buscar similaridade de vivências culturais, já que os *memes* são gêneros ligados às percepções culturais dos indivíduos.

A primeira consulta foi encabeçada pelas expressões “tradução intersemiótica” e “gênero *meme*”. Propus seis refinações, com as seguintes palavras e expressões: Letras; Estudos de Linguagem; Letras/Linguística; Língua Portuguesa; por título: Leitura; e por expressão/palavra-chave: tradução intersemiótica e *meme*. De um total de 616.947, foram lidos 45 resumos, porque abordavam o estudo da leitura de gêneros discursivos multimodais. A aliança entre a tradução intersemiótica com objetivo educacional e o gênero *meme* direcionados à formação leitora, porém, não foi constatada. Em consequência disso, tem-se mais uma razão para a escrita desta tese.

Minha segunda consulta foi guiada pelas palavras “gênero *meme*”. Nessa sondagem, as pesquisas refinadas se referiram a cinco termos/expressões: Letras/Linguística/Artes; Língua Portuguesa; Linguagens/Letramentos; Título: *Meme*; e palavra-chave: *meme*. O primeiro resultado continha 273 trabalhos; posteriormente, tendo usado a denominação Língua Portuguesa, foram selecionadas 17 pesquisas. Dessas 17, fiz a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, tendo, então, escolhido 12 dos que serviam melhor ao propósito do meu estudo. Finalizei com as 12 pesquisas, sendo que duas não estavam autorizadas para leitura. Restaram-me, então, dez investigações a serem lidas. Dessas, destaco cinco estudos conduzidos em instituições públicas da região sudeste.

Para observar esses cinco estudos, elaborei o Quadro 3, com as seguintes informações: nome da instituição à qual a pesquisa se vincula, a qual curso *stricto sensu* se associa o trabalho, nome(s) do(s) pesquisador(es), título do texto, ano de defesa e o conceito atribuído ao *meme* pelos autores. Selecionei esses elementos a fim de estabelecer comparações entre meu estudo e as pesquisas selecionadas. Em relação ao conceito de *meme*, articulo o sentido que a ele atribuo com os encontrados nos estudos do *Catálogo de Teses & Dissertações* da Capes. Essa articulação é mais uma forma de contribuição para a área de conhecimento, uma vez que, ciente dos significados existentes, posso acrescentar-lhes perspectivas ainda não observadas.

QUADRO 3 – Pesquisa Capes: Gênero *Meme*

INSTITUIÇÃO	CURSO	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO	CONCEITO DE MEME
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Mestrado	Maria Alice de Castro Alves	O Dito, o Não Dito e Mal Dito: proposta de análise de <i>memes</i> em aulas de Língua Portuguesa.	2019	É uma unidade de informação (ideia, conceito ou crença), que se replica transmitido via internet (e-mail, chat, fórum, redes sociais etc.) na forma de um hiperlink, vídeo, imagem ou frase (ALVES, 2019, p. 20).
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Mestrado	Márcia Regina Lacerda da Silveira	<i>Memes</i> do Facebook na construção de sentidos em sala de aula de língua portuguesa: uma viagem exploratória.	2018	Independente da forma que tenham, os <i>memes</i> tratam de assuntos recorrentes na sociedade e revelam valores, conceitos e visões de mundo existentes na contemporaneidade. (SILVEIRA, 2018, p. 42).
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Mestrado	Rita de Cássia Martins dos Santos	<i>Meme</i> : a construção textual em rede.	2018	O gênero <i>meme</i> é típico da rede virtual e por isso denominou-se um termo, “ <i>meme</i> de internet”, que seria a definição dessas imagens compartilhadas vertiginosas. (SANTOS, 2018, p. 43).
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)	Mestrado	Zenilda Rodrigues Silva	O GÊNERO <i>MEME</i> DA INTERNET: dialogismo e semiótica na construção textual.	2018	Esta pesquisa trabalhou com os <i>memes</i> em um enfoque de texto, porque são transmissores de conhecimento em situações de interação comunicativa e como gênero, visto que nasce de práticas discursivas de interação humana. (SILVAa, 2018, p. 27).
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Mestrado	Gilda das Graças e Silva	A representação discursiva da criança em <i>memes</i> : uma proposta de leitura e análise crítica para os anos finais do ensino fundamental.	2018	[...] damos destaques aos <i>memes</i> , que se apresentam numa mistura diversificada de semioses, publicizando formas reveladoras de uma comunidade ver um fato e agir diante dessa realidade. (SILVAb, 2018, p. 25).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todas as pesquisas descritas no Quadro 3, constata-se a intenção de se formarem leitores por meio de gêneros digitais, apesar de apresentarem olhares diferenciados sobre a ação de formação leitora. As cinco também objetivam buscar os sentidos atribuídos às leituras dos *memes*, já existentes na internet. Conceituam o gênero *meme* como um “transmissor de conhecimento” (SILVA, 2018a, p. 27), “unidade de informação” (ALVES, 2019, p. 20), divulgador de “assuntos contemporâneos” (SILVEIRA, 2018, p. 42), propagador de “imagens compartilhadas” (SANTOS, 2018, p. 43), de “formas reveladoras de se ver um fato” (SILVA, 2018b, p. 25). Já penso que o *meme* é a informação remodelada a partir da linguagem verbal ou não-verbal divulgada, principalmente pela internet. Essas pesquisas também reafirmam as características interacionista e multimodal desse gênero típico da internet, mesmo seguindo linhas teóricas diferenciadas, além de defenderem a importância de se trabalhar em sala de aula com gêneros que os alunos têm contato cotidianamente; ou seja: inserir na escola as manifestações da linguagem típicas da informalidade.

Os pontos divergentes entre os trabalhos são que Silveira (2018) relata a influência dos contextos histórico e social na seleção de léxico na construção de sentidos de *memes* oriundos do *Facebook*; Santos (2018) articula características textuais, como implicaturas e intertextualidade, componentes do gênero *meme*; Alves (2019) propõe o desenvolvimento da leitura crítica midiática mediante a leitura e análise de *memes* da internet com temática de cunho racista e das eleições presidenciais de 2018, no Brasil; Silva (2018a), apoiada em teorias e práticas interventivas sob a ótica da semiótica social, explora o conhecimento oriundo da leitura crítica de textos multimodais atravessados pelo dialogismo; e Silva (2018b), por sua vez, filiada à Análise do Discurso Crítica (ADC), propõe a leitura e análise crítica de *memes* baseadas na representação discursiva-semiótica de crianças.

Ao diferenciar as pesquisas registradas no banco da Capes com minha investigação, o aspecto relevante é que todos os cinco estudos partem de *memes* já existentes para formar leitores. Já meu texto, parte da leitura de obras clássicas, percorre o formato imagem para chegar na produção dos *memes*, ou seja, os discentes criam o gênero *meme* partindo de livros literários. Outro fator de destaque é que não existe associação entre a utilização da tradução intersemiótica para fins educativos nas pesquisas arquivadas no catálogo da Capes.

No próximo capítulo, visito os conceitos de letramento e seus desdobramentos pertencentes aos campos digital e visual. Esse percurso se dá com o intuito de preparar os discentes para os diversos enunciados de cunho digital e visual encontrados no meio seio social. Comento, também, o trajeto atravessado pelos participantes do projeto *Formar leitores*, uma vez que eles buscaram imagens na *web*; ou seja: necessitaram usar habilidades de navegação, seleção entre outras atividades oriundas do meio digital e visual.

### 3 O LETRAMENTO COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO LEITORA

*Já a metade  
da minha vida  
passei nesta lida*

*com letras,  
papel, projeto,  
poemas, falida [...].*

Ana Elisa Ribeiro, da escritora.

O objeto de pesquisa que está sendo descrito nesta tese é fruto de um projeto de ensino intitulado *Formar leitores*, cujo tema foi a formação leitora. Esse projeto visou à inserção dos participantes na condição ou no estado de seres letrados; ou seja: possibilitar-lhes o domínio de competências em leitura, já que por meio dele se viabilizou o processo de aprendizagem. Este capítulo aborda, portanto, alguns conceitos sobre esse assunto: o letramento se abre às reflexões sobre as relações entre os indivíduos e suas práticas sociais. O letramento digital trata dos usos de linguagens que emergiram do acesso aos recursos tecnológicos digitais. O letramento visual diz respeito ao relacionamento do homem com as imagens oriundas dos contextos tecnológicos. O letramento remix, por sua vez, apresenta novas possibilidades de combinações das diferentes modalidades da linguagem.

Um fator relevante sobre a utilização desses desdobramentos do letramento é que eles estão apoiados na noção de complementaridade. Para desenvolver o projeto *Formar leitores*, tomei por base conceitos que se relacionavam de acordo com cada etapa. Esses estágios particularizados, porém, eram partes do processo que compunham a estratégia pedagógica em prol da formação leitora.

O passeio por essas conceituações visa aliar o letramento ao domínio das competências em leitura que o projeto de ensino *Formar leitores* demandou. Já o letramento digital está direcionado às etapas percorridas pelos participantes ao lerem e navegarem pela internet, em busca das imagens que dialogassem com as respectivas obras lidas. O letramento visual envolve a leitura e compreensão da imagem selecionada como cumprimento da segunda fase da estratégia pedagógica e o letramento remix abrange as relações estabelecidas com as diferentes modalidades da linguagem, bem como suas combinações e resultados oriundos dessas uniões na produção do *meme*.

### 3.1 O letramento

Nesta seção, abordo alguns conceitos sobre letramento cujo direcionamento se vincula à proposta do projeto de ensino. A prática pedagógica descrita neste estudo se fundamenta na concepção de uso da linguagem como prática social. Não esmiúço outros percursos sobre esse fenômeno, devido à amplitude e especificidade dos eventos que englobam.

O aparecimento do conceito de letramento (*literacy*)<sup>19</sup> em terras brasileiras parece estar relacionado com a obra de Mary Kato intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986. Nela, ressalta-se a importância da escrita para evolução da criança no que concerne à aquisição de conhecimentos e à vida social, conforme se depreende da leitura deste trecho:

[a] função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Assim, o significado de letramento, para Kato (1986), está associado à capacidade de uso da linguagem escrita na forma culta, tendo a escola papel fundamental na aquisição dessa modalidade. Ela esclarece que constitui responsabilidade da escola ensinar o indivíduo a adequar a utilização da linguagem de acordo com as demandas sociais.

Em trabalho publicado posteriormente ao dessa pesquisadora, Leda Verdiani Tfouni estabelece diferença entre letramento e alfabetização, em seu livro intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, lançado em 1988. Segundo ela, o letramento decorre de atividades sociais que englobem o domínio da escrita e da leitura, bem como os resultados das transformações provenientes da aquisição dessas competências. Essa investigadora, em sua exposição, situa a alfabetização no âmbito individual e o letramento no social, como se verifica no excerto abaixo:

---

<sup>19</sup> Termo inglês proveniente do vocábulo *literate*, oriundo de *illiteracy*, que tem origem no final do século XIX, na Grã-Bretanha.

[a] alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] investiga não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

Em 1995, Angela Kleiman organiza e publica um livro que reúne vários artigos sobre letramento. Essa compilação foi intitulada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Para essa organizadora, mesmo com diferentes metodologias apresentadas nessa obra, os textos têm uma linha condutora em comum: “[...] o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Outra obra relevante sobre esse assunto é *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, cuja primeira edição é de 1998. O seu conteúdo propõe demonstrar o assunto sob três diferentes perspectivas: uma, como verbete, em que se registra o surgimento da palavra no Brasil e no mundo e sua diferença como acepção em relação à alfabetização; outra, como texto didático, seção em que discute o conceito de letramento e alfabetização por via semântica; e, a última, como um ensaio, onde se relata de que maneira se define, se avalia e se mede o letramento. O conceito de letramento, para Soares (2005), está direcionado à prática social, como ela relata, nestes termos:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2005, p. 72).

Essa educadora, portanto, distingue os termos alfabetização e letramento como: “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2005, p. 47), respectivamente. Essa professora se torna uma das primeiras a delimitar os termos “alfabetização” e “letramento”.

Essa breve explanação situa a conceituação de letramento dentro do sentido de se reunirem condições para o domínio de habilidades e competências para se usar a linguagem conforme a demanda social. Diante disso, o domínio das competências em leitura, intenção de desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa, faz parte de exigência imposta pela sociedade.

Essas habilidades e competências em leitura e escrita, situadas no letramento, sofreram mudanças de perspectivas, ao se unirem a novas tecnologias digitais. Devido a isso, as novas possibilidades trouxeram outras formas de se lidar com a linguagem e os meios tecnológicos. Para dar conta dessas demandas, torna-se indispensável desenvolver competências ao usar os recursos tecnológicos; ou seja: ter letramento digital. Considerando isso, abordo, a seguir, noções sobre esse assunto dentro dos limites da navegação e leitura para pesquisa de imagens que dialoguem com as obras de autores clássicos lidas no âmbito do projeto de ensino.

### **3.2 Letramento digital**

Nesta seção, abordo a associação da linguagem com as comunicações digitais e as habilidades e competências para se envolver com esses novos recursos, porque, com o mundo cada vez mais conectado e subordinado às novas tecnologias digitais, a escola precisa oferecer letramento que abarque essas novas formas de se lidar com os sistemas linguísticos. Apoiada nessa ideia, a segunda fase do projeto de ensino relatado neste estudo articula a leitura do clássico literário à pesquisa na internet, em busca de imagens que possibilitem estabelecer diálogo entre a obra e a imagem. Fez-se necessário, portanto, imergir em alguns conceitos do letramento digital, para entendermos os procedimentos realizados pelos participantes da pesquisa.

O conceito de letramento digital, segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), seria “[...] a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Já para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), ele envolveria: “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais e comunicação

digital”. Acredito que o letramento digital requer habilidades<sup>20</sup> e competências para se manejar, ler e compreender novos recursos digitais. Para Ribeiro:

[...] é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis envolvidas e desenvolvidas em indivíduos ou grupo em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias da mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Sem entrar na discussão sobre as diversas definições de letramento, reunir as habilidades técnicas necessárias – tais como usar o *mouse* e o teclado, selecionar o conteúdo, escolher as informações, interpretar e utilizar uma barra de rolagem, entre várias atuações que envolvem um usuário, um computador ou algum aparelho dessa linha tecnológica, com ou sem internet – insere-se na condição de ser letrado digitalmente. Todos e muitos outros manuseios, como “[...] a leitura da interface[,] vai exigir do leitor habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção de associações, projeções e interferências muito rápidas e eficazes” (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

O letramento digital envolve inúmeras habilidades de leitura, compreensão e navegação na *web*, entre outras. Como afirma Coscarelli (2016, p. 64), “[...] a leitura na internet requer duas principais competências que entrelaçam a navegação e a leitura”. A primeira refere-se à relação de muitas ações, como saber explorar, localizar, selecionar, inferir, relacionar e avaliar conteúdos. Já a segunda envolve comunicabilidade, conhecimento do mundo, cultura, identidade e contexto social, entre outros processos responsivos que englobem receber, entender e responder.

Mesmo sendo ações complementares, a leitura e a navegação implicam atuações diferenciadas. A leitura abrange inferência, avaliação e construção de sentidos, entre outras ações diretamente ligadas à leitura *on-line*, como explica Coscarelli:

[n]a leitura *online*, há uma parte do processo que requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e outra que requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar). Uma focaliza a busca por informação, enquanto a outra tem como foco construir um significado mais profundo (COSCARELLI, 2016, p. 77).

---

<sup>20</sup> Como mencionei na introdução, a noção de habilidade contempla requisitos necessários para se executar a atividade proposta; ou seja: ações práticas.

Para Azevedo (2013, p. 101), citado por Coscarelli (2016, p. 65), “[...] a navegação está mais relacionada à busca de informação e às estratégias que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo (o que não deixa de ser uma camada, mais superficial, da leitura)”. Para esse autor, as habilidades envolvidas nesse procedimento são estas:

- \* reconhecer e saber usar os mecanismos de busca e de busca avançada;
- \* selecionar palavras-chave adequadas;
- \* avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (se o *link* é relevante);
- \* reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que sinalizam a presença de um *link*;
- \* localizar-se nas várias camadas de que se compõe um hipertexto;
- \* inferir o conteúdo do *link* a partir de seu nó;
- \* selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos de leitura;
- \* relacionar o *link* ao conteúdo ou endereço ao qual leva (AZEVEDO, 2013, p. 58 *apud* COSCARELLI, 2016, p. 65-66).

Para Coscarelli, a navegação envolve várias habilidades, como:

- \* Reconhecer as ferramentas de busca e de busca avançada.
- \* Gerar palavras-chave adequadas para fazer uma busca eficiente.
- \* Avaliar palavras-chave usadas baseadas nos resultados da busca.
- \* Usar mecanismos de busca avançada se for necessário.
- \* Ler e compreender os resultados que os mecanismos de busca produzem.
- \* Ler a URL/Compreender o significado da URL em termos dos propósitos da informação em um site: ex: .com, .org, .edu, entre outros.
- \* Inferir quais *links* indicados nos resultados da busca ou no site serão mais úteis/ Inferir o conteúdo de um *link* a partir do seu rótulo (inferência preditiva).
- \* Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que indicam a presença de um *link*.
- \* Visualizar e visitar eficientemente os sites.
- \* Avaliar a informação de um *link* que será relevante para a tarefa.
- \* Localizar eficientemente a informação que melhor se enquadra às necessidades/ Selecionar informação relevante para aquele propósito de leitura/Distinguir, entre as informações encontradas, as informações relevantes das irrelevantes (ignorar o que é irrelevante e manter o foco no propósito daquela busca determinada).
- \* Saber prestar atenção em informações específicas relevantes e saber analisar o ambiente em busca de dados significativos.
- \* Autolocalização (saber se localizar em diferentes camadas de hipertexto) (COSCARELLI, 2016, p. 78).

A ação de ler foi reformulada, portanto, tanto em conteúdo quanto em manuseio em outros suportes. Ribeiro (2009, p. 76) reforçou esse entendimento, ao mencionar que “[...] cumulativamente, o leitor atual conhece mais prática de ler do que um leitor de séculos atrás”. Isso significa as diversas ações e articulações realizadas pelo leitor.

Sob a perspectiva de Coscarelli (2016), portanto, o letramento digital envolve navegar e ler, ora reunidos, ora separados, ora similares, ora diferentes. Melhor dizendo: “[...] entrelaçando

habilidades e estratégias” (COSCARELLI, 2016, p. 79). Nessa situação, ocorre a integração de um emaranhado de atividades produzidas simultaneamente, ou uma logo após a outra.

Um exemplo dessa junção foi feito na segunda etapa do projeto *Formar leitores*, porque os alunos tiveram que perpassar pelo processo de navegação e leitura, a fim de buscar imagens que dialogassem com as obras literárias. Foram diversas ações simultâneas ou uma posterior a outra para que pudessem cumprir com a atividade solicitada.

Logo, além desse percurso inserido no âmbito do letramento digital, o discente lidou, também, com a leitura de imagens. Para isso, precisou lançar mão de habilidades que o auxiliassem no ambiente do letramento visual; por essa razão, no próximo segmento, teço algumas considerações sobre esse assunto.

### **3.3 Letramento visual**

*Memes*, *emoticons*, gráficos, infográficos e figurinhas, entre outras imagens, ocupam, diariamente, as telas dos aparelhos eletrônicos. São símbolos, imagens combinadas com textos verbais, etc., que suscitam nossa leitura, compreensão e interpretação. Em consequência disso, neste segmento, abordo por alguns conceitos de letramento visual, a fim de entender os processos trilhados pelos participantes na segunda fase das atividades do projeto de ensino: leitura de imagens da internet.

Apesar de a utilização de imagens como veículo de comunicação não ser novidade, a forma como elas estão sendo exibidas e transmitidas pelas mídias digitais alterou o jeito de lidarmos com esse novo modo de lê-las, compreendê-las e interpretá-las. Nessa mudança, a modalidade visual apresenta organização e estrutura capazes de expor sentidos de maneira independente ou associados à linguagem verbal. Isso resulta em um posicionamento equivalente ao do código verbal, no que tange à emissão de mensagem em contexto digital.

O letramento visual, segundo Stokes (2002, p. 10), é definido como: “[...] a<sup>21</sup> habilidade de interpretar imagens, bem como de gerar imagens para comunicar ideias e conceitos.” Já Wileman (1993, p. 114) denomina esse evento como a: “[...] habilidade<sup>22</sup> de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens gráficas e pictóricas.” O conceito, aqui, para o letramento visual insere-se na capacidade de ler, compreender as informações explícitas e implícitas contidas nas imagens, bem como a de ser capaz de conectar os sentidos oriundos das diversas modalidades visual e verbal para, então, interpretá-las.

Para Stokes (2002), com os variados elementos visuais incorporados às novas formas de comunicação ofertadas pela mídia digital, há a necessidade de aprimoramento e promoção de desenvolvimento da habilidade leitora dos discentes em nossas salas de aula. Para isso, os indivíduos, para ser letrados visualmente, precisam, segundo Riesland (2006, p. 50 *apud* Procópio 2007, p. 35):

- a) compreender os elementos básicos do *design* visual;
- b) perceber as influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas nos visuais;
- c) compreender as imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas;  
e
- d) ser observadores informados e críticos da informação visual; e comunicadores visuais efetivos.

Em outras palavras: para ser letrada visualmente, a pessoa terá de ser capaz de ler e compreender as informações explícitas e implícitas contidas na imagem, conectá-las com outras modalidades da linguagem, se for o caso, para, assim, interpretá-las. As operações de leitura visual precisaram ser articuladas e negociadas entre conhecimento implícito e explícito, para se alcançar a interpretação.

Para desenvolver a habilidade do letramento visual, Heinch *et al.* (1999, p. 62), mencionados por Stokes (2002, p. 13), propõem duas abordagens:

---

<sup>21</sup> Tradução minha para: “[...] *the ability to interpret images as well as to generate images for communicating ideas and concepts.*”

<sup>22</sup> Tradução minha para: “[...] *the ability to read, interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images.*”

[a]<sup>23</sup> primeira é auxiliar os alunos a ler e decodificar imagens através da prática de técnicas de análise. Decodificação envolve interpretação e criação de significados por meio de estímulos visuais. A segunda é ajudar os discentes a escrever e codificar os recursos visuais como as ferramentas para a comunicação.

A sugestão dessas abordagens é de que seja dado às imagens tratamento similar ao que é dado ao texto; percorrer o mesmo caminho de leitura, compreensão e interpretação; ou seja: elaborar aulas que contenham representações visuais e estimular a prática de análise desses novos modos de comunicação ofertados pela mídia digital.

A pesquisadora Riesland (2006, p. 79 *apud* PROCÓPIO, 2007, p. 37), propôs algumas perguntas para análise das representações visuais direcionadas ao pensamento crítico, tais como: “O que estou olhando?; O que esta mensagem significa para mim?; Qual é a relação entre a imagem e a mensagem do texto?”, entre outras. Já Lemke (1997) sugeriu um guia para observação das composições visuais fundamentado em três funções: função representacional (refere-se ao exposto e suas relações com as outras modalidades da linguagem); função orientacional (remete ao posicionamento sentimental e à localização do espectador) e a função organizacional (direciona-se à composição da imagem, cores, *layout*, etc.).

Inspirada pelas propostas de Riesland (2006) para a avaliação das imagens, proponho os seguintes questionamentos subordinados a dois vieses: interpretação e produção. Para interpretar: o que vejo?; qual é o sentido que apreendo dessa figura?; qual é a relação que posso estabelecer entre o que está explícito e implícito na representação visual?; há outra modalidade da linguagem na representação examinada? - se a resposta for sim, qual é a relação entre o modo visual e os outros modos da linguagem contidas na imagem?. Para a produção: qual é a mensagem que gostaria de transmitir na representação visual?; como posso transmitir minha mensagem por meio de representações visuais?; quais recursos posso propor para que a mensagem seja exposta de forma efetiva?; como posso combinar diferentes modalidades da linguagem, de forma a deixá-la mais inteligível?; em relação à prática aplicada no projeto *Formar leitores*, outro questionamento seria: de que forma essa imagem dialoga com o clássico lido?

---

<sup>23</sup> Tradução minha para: “[t]he first is to help learners read or decode visuals through practicing analysis techniques. Decoding involves interpreting and creating meaning from visual stimuli. The second is to help learners write or encode visuals as a tool for communication.”

O campo do letramento visual ainda requer maior exploração em relação ao seu uso e produção pelos docentes porque, como afirmou Stokes (2002, p. 12): “[...] se<sup>24</sup> o letramento visual é considerado uma linguagem, então é necessário saber como se comunicar usando essa linguagem.” E as escolas são os locais de promoção do desenvolvimento das habilidades de interpretação e criação, entre outros processos essenciais para o domínio dessa área.

Diante desse cenário de letramento visual, abordo, no próximo segmento, algumas conceituações sobre a modalidade imagem. Essa passagem se ancora no manuseio da imagem como representação visual do conteúdo do clássico lido, atividade correspondente à segunda etapa do projeto de ensino.

### 3.3.1 Imagem

A imagem tem o poder de atrair e seduzir. Ela tanto pode finalizar uma ideia, como também ampliá-la, explicá-la e fomentar dúvida(s). A exposição de um pensamento por meio de imagens é capaz de causar temor até em escritores de renome, como Gustave Flaubert (1926, p. 33), citado por Manguel (1997, p. 20). Esse autor canônico comentou que: “[n]inguém jamais vai me ilustrar enquanto eu estiver vivo [...] porque a descrição literária mais bela é devorada pelo mais reles desenho.” Santaella (1998, p. 192), por sua vez, afirma ser a imagem uma síntese simbólica em que o “[...] lugar do código fundamental da linguagem, é da ordem da lei, estrutura regradada, onde fala a cultura, [...]” Logo, ela tem o potencial em representar signos de diversas dimensões.

Dentre os variados conceitos para a imagem, destaco o viés da imagem técnica segundo Flusser (2002), posto que as imagens selecionadas pelos participantes do projeto objetivavam estabelecer diálogo com os conteúdos dos clássicos literários, e foram pesquisadas na internet; essas imagens também direcionam a linguagem científica, oriunda dos meios digitais; logo, são imagens técnicas. Esse conceito, abordando a área da Fotografia, consoante Flusser (2002), foi ampliado, neste texto, para o âmbito digital, conforme sugerido por Machado (1997).

---

<sup>24</sup> Tradução minha para: “[i]f visual literacy is regarded as a language, then there is a need to know how to communicate using this language [...]”

As imagens técnicas, segundo Flusser (2002), partem do aparecimento da linguagem científica com o objetivo de resgatar o poder imaginativo. Para ele, “[...] as imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos [...]”; ou seja: são conceitos programados com a finalidade de criar imagens que idealizam a realidade (FLUSSER, 2002, p. 13).

Na concepção de Flusser (2002), após o surgimento de aparelhos codificadores, a imagem é tida como verossimilhança na representação e na complexidade de construção, com “[...] o propósito de representar o mundo [...]” (FLUSSER, 2002, p. 9). A partir dessa transformação representacional, emergem outros olhares para a sua compreensão, visto que sucede a cisão entre a imagem tradicional – representação mundana das coisas, por meio de imagens pictóricas na época pré-histórica –; e a imagem técnica, esta última intermediada pela máquina.

Essas imagens pertencem à era predominantemente lógica, na qual a abstração racional gera outro tipo de linguagem: a artificial, oriunda da tecnificação da linguagem. Os relacionamentos com a máquina produzem superficialidade, porque a relação entre imagem, espectador e distância revelam “imagens cenas” ou “[...] elementos pontuais (fótons, elétrons), enquanto sob visão ‘superficial’ se mostram como superfícies significativas” (FLUSSER, 2009, p. 39).

Mesmo estando essa teoria de Flusser (2002) sobre a caixa preta direcionada à área de Fotografia, pode muito bem dar conta das imagens produzidas no meio eletrônico, digital. Como mencionou Machado (1997, p. 2), “Flusser se refere amiúde à imagem fotográfica [...], mas a sua abordagem se aplica facilmente a qualquer espécie de imagem produzida através de mediação técnica, inclusive às imagens digitais.”

As imagens selecionadas e apresentadas na atividade de pesquisa na internet, no projeto *Forma leitores*, foram figuras, fotografias, imagens digitais que resgataram conteúdos dos clássicos literários lidos. Os discentes procuraram transferir os conceitos apreendidos das narrativas para as atividades propostas por intermédio da mídia digital. Eles leram, compreenderam e transferiram os sentidos apropriados desses textos por meio de imagens técnicas digitais.

Após a pesquisa sobre as imagens, a terceira atividade realizada foi o *meme*. Para se gerar um *meme*, é necessário combinar diferentes modalidades da linguagem, tanto do sistema verbal como do não-verbal. Esse processo de combinação de diferentes sistemas é denominado remixagem. Para entender esse assunto, abordo, na próxima seção, o letramento remix, processo diretamente ligado à geração de *memes*.

### 3.4 Letramento *remix*

A terceira atividade do projeto de ensino consistia em cada aluno produzir um *meme* que estivesse associado ao conteúdo da narrativa que leu. A proposta era de que cada um fizesse uma representação remixada, porque haveria imagem e linguagem verbal, cuja mensagem veicularia o sentido principal do clássico literário. Para isso, os participantes precisariam ler, compreender, interpretar, manipular e combinar, entre outras ações, envolvendo distintos sistemas linguísticos.

Nas remixagens digitais, técnica manipulada com o uso de aparelhos tecnológicos, há combinação, sobreposição de diversos elementos provenientes da multiplicidade de linguagem. Elas são vinculadas a computadores, como define Lessig (2005, p. 36 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 107)<sup>25</sup>: “[...] nós temos, [atualmente, um]remix digital permitido por computadores. [...] envolve mixagem digital de imagens, textos, sons e animação; em resumo: todos os tipos de artefatos encontrados”. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 55) definem remix como “[...] habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais”. Nesta tese, adoto a definição remix como a técnica de articular algo antigo a atual ; produzir colagem, montagem em que se utiliza o velho no novo, como uma reutilização em que o produtor apresenta seu ponto de vista. Acredito que a produção de um remix requer habilidades fundamentadas em linguagens, informação e conexão com outros meios digitais de manuseio, além das operações de ler, entender e interpretar dentro de uma abordagem de “reconceitualização” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55).

---

<sup>25</sup> Tradução minha para: “[...] *we now have digital remix enabled by computers. [...]. It involves mixing digital images, texts, sounds and animation; in short, all manner of found artefacts.*”

Essas imagens remixadas revelam novos sentidos, baseados na mistura de diversas linguagens intermediadas pela tecnologia, como *memes*, *fanfiction* e *anime*, entre outros gêneros mediados pelo computador. De acordo com a teoria de Lessig (2005), citado por Lankshear e Knobel (2006), essa prática criativa de escrita, comum na escrita contemporânea, evidencia a produção de significados provenientes de recortes e modelagens para expressar novas ideias.

De acordo com Lankshear e Knobel (2007), há quatro tipos de remixagem: 1º) entre palavras e conteúdos (ex.: *fanfiction*); 2º) entre palavras e imagens computadorizadas (ex.: mangás); 3º) entre imagens de conotação divertida, solidária e política e palavras (ex.: *memes*); e 4º) entre desenho animado, voz e música (ex.: Anime Video Music - AMV).

A remixagem de *memes*, segundo Lankshear e Knobel (2006), envolve informação cultural de sentido irônico. Ela apresenta combinação entre imagens e palavras, expõe discurso coloquial e acontecimentos embaraçosos e objetiva replicar ideias, conhecimentos ou outras informações, por meio de imitações ou transferências.

A prática de remix, conceituada por Lessig (2005) e mencionada por Lankshear e Knobel (2006), ampliada para a escrita, insere-se na noção de novos letramentos introduzidos na concepção de meios de reconhecimento social de geração de comunicação e negociação de sentidos. Essa atividade articula textos advindos do universo codificado com contextos transmissores dos discursos veiculados pela mídia ou outras esferas da sociedade.

Para Lankshear e Knobel (2007), os *memes* de internet, como prática de um novo letramento, demonstram características de relacionamento que envolvam humor, rica intertextualidade, justaposições anômalas e ênfase naquilo que é diferencial. Como destacaram esses pesquisadores, “[...] a dimensão<sup>26</sup> social do *meme* se traduz no foco em práticas que vão além da leitura e da escrita, [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 219). Em outras palavras: é um gênero que oferece uma gama de possibilidades de trabalho para ser aplicado na escola, devido à sua influência social.

---

<sup>26</sup> Tradução minha para: “[...] *the social dimension of meming translate into focussing on practices that are larger than reading and writing, [...]*”.

Ao direcionar para este estudo, demonstro, nestas linhas, uma das muitas oportunidades de uso do *meme* no processo de formação leitora. Para observar o *meme* como apropriação de sentido do livro lido, elaborei alguns critérios de análise organizados por níveis cuja abordagem engloba a leitura do fato e/ou da narrativa do clássico lido, caso específico do projeto de ensino; de remix que envolve as articulações das diferentes modalidades da linguagem; e a ironia crítico-criativa que remete à legenda (mensagem irônica). Disponibilizo, a esse propósito, melhor explicação na metodologia de pesquisa.

Nesta tese, os conceitos de letramentos em prol da formação leitora são verificados da seguinte forma: no digital – as competências em ler e navegar na *web*; ou seja: nos procedimentos necessários para pesquisa na internet; no visual – as competências em leitura de imagem no que diz respeito ao explícito e implícito, além das conexões com diferentes contextos interiores ao gênero observado, ou exteriores a ele; e, no remix – as competências em combinar diversas modalidades da linguagem.

No próximo capítulo, exponho o referencial teórico, guia condutor dos pensamentos norteadores desta pesquisa. Os conceitos visitados são a base para a compreensão da análise dos dados, posto que essas são as teorias pilares da viabilização da estratégia pedagógica e da elaboração do quadro usado para analisar as produções discentes.

#### 4 A SEMIÓTICA E A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO SUGESTÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

**se**  
**nasce**  
**morre nasce**  
**morre nasce morre**  
  
**renasce remorre renasce**  
**remorre renasce**  
**remorre**  
**re**  
  
**re**  
**desnasce**  
**desmorre desnasce**  
**desmorre desnasce desmorre**  
  
**nascemorrenasce**  
**morrenasce**  
**morre**  
**se**

Haroldo de Campos, *Nascemorre*.

Após apresentar os componentes curriculares em que se estudam obras clássicas da Literatura e gêneros, vistos no Capítulo 1; passar pelos letramentos a fim de destacar a importância de ser letrado, ou seja, dominar as competências em leitura dentro dos campos digital, visual e remix, áreas vinculadas as três atividades produzidas pelos alunos, vistas no Capítulo 2; mergulho, agora, nas teorias da Semiótica e da Tradução Intersemiótica, usadas como pilares para analisar os dados deste estudo. Com ancoragem nelas, elaborei o Quadro 5 - *Transcrição e Transcriação Intersemiótica* utilizado para analisar as produções discentes.

Essas categorias foram inspiradas nas teorias da Semiótica de Peirce (2005) e da Tradução Intersemiótica segundo Plaza (2013). A opção pela Semiótica Peirceana se deve à afiliação feita por Plaza (2013), teórico responsável pela Tradução Intersemiótica. Já a utilização da Tradução Intersemiótica, concebida por Plaza (2013), se justifica por ela apresentar possibilidades de transcriação de formas entre o código verbal para o não-verbal; especificamente, neste caso: da leitura de clássicos literários para o gênero *meme*. Esses conceitos, fundamentados no estudo do signo como representação, são relevantes para esta tese, porque a compreensão leitora foi sendo representada verbalmente, visualmente e remixadamente.

Este percurso teórico se inicia com a Semiótica de Peirce (2005), para compreender as definições que esse autor atribui ao signo e às categorias universais. Após isso, aprofundo o

conceito de tradução intersemiótica (PLAZA, 2013), extraída do campo artístico, aplicado à poesia concreta<sup>27</sup>, para o seu uso na área educacional.

Vale ressaltar que Plaza (2013) foi um pesquisador envolvido com o campo das Artes. A teoria que ele concebe e registra em seu livro, cuja primeira edição data de 2003, fundamenta-se, principalmente, na tradução intersemiótica de poesias e filmes para obras de artes. Esse viés afirma-se na explicação da terceira parte da obra, intitulada “Oficina de signos”, na qual ele expõe: “[...] uma série de traduções e transcodificações entre Artes da Poesia, Artes Plásticas, Literatura, Cinema e nos diversos meios: fotografia, gráfica, holograma, videotexto, meios eletrônicos, objeto, instalação etc.” (PLAZA, 2013, p. 98). O conceito da tradução intersemiótica apresentado, adaptado e aplicado à área educacional é, portanto, novo.

#### **4.1 A semiótica na Tradução Intersemiótica**

Nesta seção, trato das concepções de Peirce (2005). A escolha da obra desse autor explica-se porque suas proposições em torno do signo sustentam a tradução intersemiótica elaborada por Plaza (2013). Alguns estudos peirceanos foram compilados e publicados, reunidos em volumes, na série intitulada “*Collected Papers*”, entre 1931-1958<sup>28</sup>, após a sua morte, ocorrida em 1914. Há, contudo, ainda, muitas informações publicadas em jornais – principalmente nos Estados Unidos –, porque esse foi um dos meios encontrados por Peirce (2005) para divulgar a sua investigação.

Desse conceito, uso, aqui, a ideia das categorias universais peirceanas, haja vista que todas as categorias aplicadas para analisar as atividades produzidas pelos participantes do projeto de ensino abarcam a noção de primeiro nível, por demonstrar qualidade; de segundo, por mostrar vínculo com a materialidade; e terceiro, por expressar interpretação. Utilizarei também, a proposta peirceana de relação triádica relacionada ao objeto na categoria *Remix* do Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*.

<sup>27</sup> Teoria que sincroniza artes visuais, música concreta (concretismo oriundo das músicas de vanguarda), possibilitando que as palavras da poesia atuem como “objetos autônomos” (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975, p. 34).

<sup>28</sup> Informações extraídas da obra *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*, de Winfried Nöth (1995).

#### 4.1.1 Origem

A origem da palavra semiótica, associada a Peirce (2005), é proveniente da semiótica *avant la lettre*. Essa ciência, nomeada como doutrina dos signos, incube-se de compreender a natureza e significação dos signos. A definição dessa ciência, articula diversos autores e linhas de interpretação. Para Santaella (1983, p. 15), “[...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.” Já para Nöth (1995, p. 17), “[...] é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura.” De acordo com Peirce (1931-1958 *apud* NÖTH, 1995, p. 66), a “[...] semiótica é a doutrina da natureza essencial e variedades fundamentais de semiose possível”. Nesta tese, o conceito que uso para a Semiótica é o de que é a ciência que observa e descreve a ação do signo (semiose), extraíndo, dessa ação, seus respectivos significados. Esse signo constitui a representação de algo, podendo ser uma ideia, objeto, cognição, até mesmo o homem: ou seja: tudo o que está no lugar de algo, tudo o que está representado.

De acordo com a etimologia, o signo utilizado pela Semiótica americana, cujo principal representante foi Charles Sanders Peirce (1839-1914), originou-se do termo grego *semeion* e *sêmea*, cujo significado é sinal ou signo. Logo, o signo utilizado pela Semiótica Peirceana mantém uma relação de representação com o seu objeto, como um sinal. Essa ciência “[...] tem por função classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis. [já que] todas as ciências especiais, [...] são linguagens” (SANTAELLA, 1983, p. 39).

Para a observação dos signos, Peirce (2005) elaborou uma classificação baseada nas categorias universais, conjunto capaz de abarcar todos os fenômenos existentes no mundo. Essa divisão foi o aspecto essencial que considerei para a elaboração do quadro usado para analisar os dados desta pesquisa, que também poderá ser aplicado a outros gêneros constituídos por um ou mais códigos da linguagem.

#### 4.1.2 As categorias universais

Os três níveis apresentados no Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, que uso para analisar os dados, foram inspirados nas três categorias universais peirceanas, denominadas primeiridade<sup>29</sup> (*firstness*), secundidade (*secondness*), terceiridade (*thirdness*) (PIERCE, 2005), que se apresentam com os seguintes conceitos: a primeira direciona-se à possibilidade, à qualidade, à casualidade, à liberdade e à espontaneidade; a segunda relaciona-se à realidade, à atualidade, à existência e à concretização das coisas; a terceira corresponde à mediação. Nas palavras de Peirce (1995, CP, 1.302-303,1.328,1.531 *apud* NÖTH, 1995), as categorias se definem como:

[p]rimeiridade é o modo de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem referência a outra coisa qualquer. Secundidade, ela nos aparece em fatos tais como o outro, a relação, compulsão, efeito, dependência, independência, negação, ocorrência, realidade, resultado. Terceiridade é a categoria da mediação, do hábito, da memória, da continuidade, da síntese, da comunicação, da representação, da semiose e dos signos (PEIRCE, 1995 *apud* NÖTH, 1995, p. 63-64).

A primeiridade está localizada antes das reflexões e é a qualidade presente e imediata de sentimentos, explicada, por Santaella (1983, p. 61), como “[...] qualidades de sentir ao imaginarmos um estado mental caracterizado por uma simples qualidade de sentir positiva: o sabor do vinho, [...] perfume das rosas”. Isso significa que essa categoria aborda a qualidade em sua origem e, antes de qualquer contato, é a “[...] pura qualidade de ser e de sentir [...] é uma impressão (sentimento)” (SANTAELLA, 1983, p. 57).

Como a primeiridade é uma qualidade, ela necessita de um segundo elemento para se tornar concreta; por isso, ela precisa da segunda categoria, a secundidade, que é o ambiente da “corporificação material” (SANTAELLA, 1983, p. 63), da existência concreta dos fenômenos. Para Santaella, a secundidade representa:

[...] nossas reações à realidade, interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do outro, já se constituem em respostas sígnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis em maior ou menor grau que nosso existir histórico e social, circunstancial e singular vai deixando como pegadas, rastros de nossa existência. Agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem com sua historicidade (SANTAELLA, 1983, p. 66-67).

---

<sup>29</sup> Termo utilizado por Santaella em seu livro *O que é semiótica* (1983, p. 43).

Da transição da primeiridade para a secundidade, há a necessidade da mediação, da representação; ou seja: da interpretação. A terceiridade “[...] equivale ao próprio pensamento, ao ato mesmo de traduzir o mundo em linguagem” (PINTO, 2009, p. 46). Em outras palavras: “[o] homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação [...]” (PINTO, 2009, p. 70).

A primeira categoria, *firstness*, é definida como algo que vem à mente sem interpretação ou vínculo com coisas do mundo. É a aparição de algo identificado por uma qualidade inerente a ele. Pensemos nas cores verde, presente na folha da maioria das plantas, e vermelha, vista no sangue. Conseguiríamos imaginar o sangue com outra cor?, ou poderíamos pensar nas folhas das inúmeras árvores pertencentes à Amazônia com outra cor, que não verde? Sabemos que há diversas cores para as folhas encontradas na natureza, mas também reconhecemos o domínio da cor verde. O pensamento que fazemos da floresta amazônica sempre nos remete ao verde. Essa cor vem à mente antes mesmo de imaginarmos os formatos das inúmeras folhas que compõem as árvores. Nessa situação estaria a ideia da primeira categoria peirceana, algo como “[...] sentimento imediato e presente das coisas [...]” (NÖRTH, 1995, p. 63). Algo que pensamos antes de acoplar o significado a alguma coisa real, existente. Ouso comparar isso com a noção de substantivo abstrato, posto que só construímos a ideia de beleza, altura, etc., se fixamos esse sentido em algo concreto. Esclarecendo: a cor vem antes do objeto, a abstração desses substantivos vem antes da sua materialização.

É nessa concretização que se é alocado o significado da segunda categoria, *secondness*. Então, o sangue e a folha são coisas do nosso mundo real, que comprovam as qualidades provenientes da primeira categoria, assim como a altura da montanha e a beleza da rosa só estão visíveis porque estão materializadas na montanha e na rosa. Em outras palavras: temos verde, vermelho, altura e beleza – elementos da primeira categoria –; e folha, sangue, montanha e rosa – da segunda categoria.

Já a terceira, *thirdness*, é entendida como a interpretação feita por nós a respeito de algo. Logo, o vermelho presente no sangue pode representar a cor da paixão; o verde das folhas, a esperança; a altura da montanha, a liberdade; e, a beleza da rosa, a perfeição. Esses sentidos (paixão, esperança, liberdade, perfeição) foram atribuídos por nós, de acordo com a nossa cultura e convenções acordadas pelo povo brasileiro. Esses resultados, portanto, são

alcançados, porque é feito um processo de mediação entre a primeira e a segunda categorias. É a nossa interpretação, nossa apropriação de sentido, é a semiose.

Ressalto que, aqui, sou fiel às denominações peirceanas, porque acredito que os sentidos atribuídos às nomenclaturas dadas por Peirce (2005) para as categorias universais são de tamanhas proporção e complexidade que opto por não traduzi-las. Usarei, portanto, os termos em Inglês ao longo da descrição da estratégia pedagógica nesta tese.

Ao direcionar esses conceitos para o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, aplicados aos dados nesta pesquisa, têm-se os seguintes sentidos: o primeiro nível refere-se a algo qualificável, de expressão sentimental, como bom, ruim, ótimo, etc., há pouco aprofundamento e/ou explicações. É o estágio que expressa o primeiro contato com a leitura; ou seja: ocorre o início da aproximação com a história; por isso, há pouco aprofundamento; o segundo, por sua vez, remete às explicações vinculadas aos elementos existentes na história, ou gênero. Nessa etapa, identificam-se pontos em comum com o conteúdo. O diálogo entre o leitor e o livro está fundamentado na descrição de itens contidos na narrativa como termos, palavras, etc; no terceiro nível, percebe-se a apropriação do sentido da obra, gênero ou enunciado. Nota-se o estabelecimento de relações com outras realidades, outras histórias ou experiências de vida. O contato está mais aprofundado a ponto de o leitor estabelecer associações com elementos exteriores ao texto. É neste estágio que ocorre o uso de inferências que conduzem à interpretação. Em suma, todo o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica* está subdividido em três sub-repartições: a primeira delas aborda a qualidade; a segunda, a existencialidade; e, a terceira, a interpretabilidade. O aprofundamento dessa noção será feito na seção de metodologia da pesquisa, onde está o Quadro de análise dos dados.

A definição usada nesta tese para a palavra “nível” é contato; ou seja: a maneira de comunicação estabelecida entre o leitor e o clássico lido. Não tenho a intenção de mensurar o que foi apreendido. Não estou pressupondo avaliação, nem comparação baseada na noção de um ser melhor que o outro. O foco é verificar a movimentação por entre os níveis, de forma a identificar a proximidade com o conteúdo da história: se essa aproximação ou relacionamento foi em primeiro nível, apoiado na ideia de qualidade; de segundo, alicerçada na existência de índices extraídos da obra original; ou de terceiro, fundamentado em associações simbólicas conduzidas por inferências explícitas ou implícitas.

A seguir, abordo o sentido atribuído ao signo por Peirce (2005). O signo é tido como a representação de algo; por isso, para ser entendida a representação súnica feita do sentido da narrativa por meio das atividades produzidas pelos participantes do projeto de ensino, abordo algumas conceituações do signo peirceano.

#### 4.1.3 Signo

O estudo do signo é importante para esta tese porque a realização das atividades demonstrou a passagem de um sistema de signo para outro; ou melhor: a transcodificação do sistema verbal (obra literária e resumo) para o não-verbal (gênero *meme*). Do ponto de partida, a leitura literária, até o gênero *meme*, o signo foi sendo representado de diferentes maneiras, verbalmente, visualmente e remixadamente.

O signo, para Peirce (2005), é a representação de algo, conforme comentou Santaella (1983, p. 78): “[...] o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto”. Nas palavras de Peirce:

[u]m signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob um certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia de que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen* (PEIRCE, 2005, p. 46).

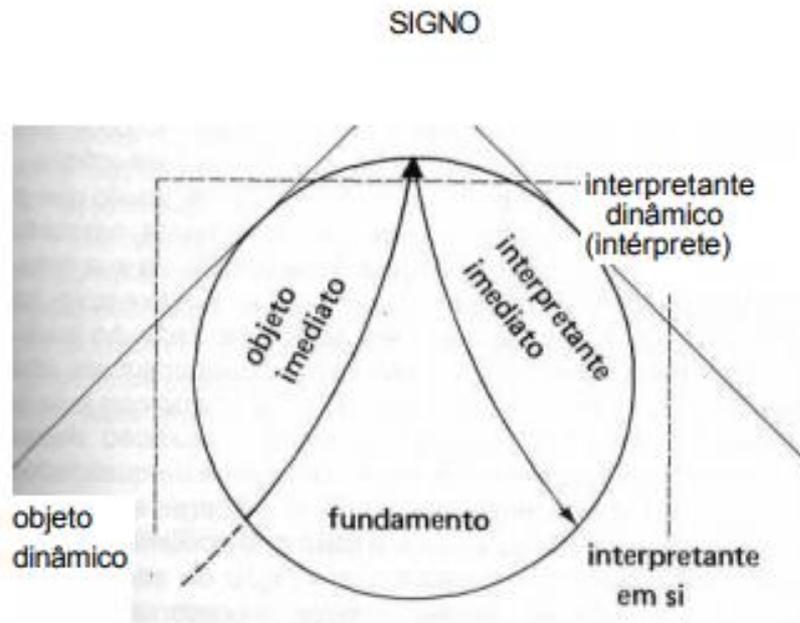
A definição peirceana de signo apresenta uma relação entre três componentes: o signo ou *representamen* do fundamento, o objeto e o interpretante; ou seja: há relacionamento triádico.

Esse processo consiste em:

[a] partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro (é o interpretante do primeiro). Portanto, o significado de um signo é outro – seja este uma imagem mental ou palpável, uma ação ou mera reação gestual, uma palavra ou um mero sentimento de alegria, raiva [...] (SANTAELLA, 1983, p. 79).

No livro *O que é semiótica*, Santaella (1983) apresentou a figura do signo com seus componentes, como mostra a Figura 7, a seguir:

**Figura 7 – Signo Peirceano**



Fonte: SANTAELLA, 1983, p. 80.

Para Peirce (2005, p. 46), “a palavra Signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável num certo sentido”. Então, o signo em sua totalidade é denominado por Peirce (2005) como *representamen* ou objeto perceptível. Na Figura 7, observamos que esse signo peirceano ou *representamen* do fundamento é composto por dois objetos e três interpretantes.

O objeto imediato refere-se à aparência, à exterioridade, à forma como se apresenta a semelhança com algo. Como ele está dentro do signo, pode ser representado mentalmente; ou seja: pode ser idealizado. Já o objeto dinâmico, também denominado como real, mediato, é a concretização do signo dentro da semiose (processo de assimilação do conhecimento). Esclarecendo: os dois objetos seriam “mental e real [...] o objeto pode ser ‘uma coisa material do mundo’, do qual temos um ‘conhecimento perceptivo’, mas também pode ser uma entidade meramente mental ou imaginária ‘da natureza de um signo ou pensamento’” afirmações de Peirce (1931-58) citadas por Nöth (1995, p.67), assim dizendo, mental (para o objeto imediato) e real (para o objeto dinâmico).

A conceituação para interpretante seria interpretação, significação. Essa interpretação se relaciona diretamente com as categorias universais. Têm-se, então, três interpretantes: imediato, dinâmico e final, ou em si. O imediato está na dimensão significativa da impressão, sensação, representação mental como o medo, a ansiedade, etc.. O dinâmico corresponde à significação real, materializada; por exemplo: a realização de uma tarefa, após a explicação e solicitação do professor. Então, essa tarefa seria o interpretante dinâmico. O final, ou em si, está associado às significações, frutos das nossas relações com as convenções que nos cercam como cultura, hábitos, etc.. Por exemplo, “[...] a palavra casa [que] produzirá como interpretante em si outros signos da mesma espécie: habitação, moradia, lar, ‘lar-doce-lar’” (SANTAELLA, 1983, p. 82).

Um destaque, nesse contexto de interpretante, é o processo de semiose. Para se entender o “interpretante” peirceano, é imprescindível entender que essa interpretação se insere em um processo realizado na mente do receptor. Essa *semiose* define-se como um “[...] processo no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o intérprete” descrito por Peirce (1931-1958) e citado por Nöth (1995, p. 66). Em outras palavras: “[...] o termo semiose para caracterizar tal processo, referido como ‘a ação do signo’ explicado por Peirce (1931-1958), mencionada em Nöth (1995, p. 66); ou seja: a interpretação, a percepção construída pelo intérprete, que é denominada semiose. Esse vocábulo, cunhado por Pierce (2005), porém, é confundido por muitos. Um exemplo dessa confusão está na BNCC (2018), que apresenta o termo “semiose” com o sentido de textos constituídos de diferentes manifestações da linguagem. Essa distorção, mencionada pela professora Paiva (2020)<sup>30</sup>, pode ser verificada abaixo:

[t]al proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em variadas mídias e **semioses** (BNCC, 2018, p. 67, grifo meu).

A noção de semiose relatada por Peirce (2005), autor responsável por essa conceituação, portanto, não se adéqua. O problema identificado por Paiva (2020), e explicado nesta investigação, introduz-se na associação de duas teorias distintas: a Semiótica Peirceana e a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo o New London Group, proposta, em 1994, e publicada, por meio de manifesto, em 1996. Isso porque a BNCC (2018) fundamenta-se na

<sup>30</sup> Notas da pesquisadora tomadas durante a intervenção de PAIVA, V. L. M. O. em banca examinadora de tese no POSLING/CEFET-MG, em 30/11/2020.

teoria dos Multiletramentos, inspirada na Semiótica Social de Halliday (2004). Esse documento, porém, expõe o vocábulo proveniente da semiótica peirceana com sentido inadequado, que não se aplica à teoria de Peirce (2005).

As conceituações abordadas sobre o signo, nesse segmento, foram aquelas necessárias para a compreensão desse elemento no contexto desta pesquisa. As outras informações não são contempladas nesta tese, devido à amplitude da teoria e à inadequação desse estudo. Percorro, então, a seguir, a classificação dos signos peirceanos, visando ao entendimento das combinações feitas entre os signos.

#### **4.1.4 Classificação dos signos peirceanos**

Nesta seção, exponho as principais relações triádicas elaboradas por Peirce (2005). Faço esse recorte devido à noção utilizada na denominação dos níveis da categoria *Remix: Icônico, Indicial e Simbólico*, que se encontram no Quadro - 5 *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, que uso para analisar os dados desta pesquisa. Sua visualização será exibida no capítulo de Metodologia da pesquisa.

As relações triádicas combinadas com as categorias universais (*firstness, secondness e thirdness*) formaram uma rede de classificações dos signos, definida como tricotomia. Isso diz respeito às relações do signo com ele próprio (*Representamen* ou *signo em si*), com o objeto (*Relação ao objeto*) e com o interpretante (*Relação ao interpretante*). Essa concepção diz respeito à classificação dos signos e ao processo de significação que articula um conjunto de dez classes de signos. Pode-se visualizar a distribuição sígnica no Quadro 4, relativa ao objeto, parte que interessa para este estudo.

#### QUADRO 4 – Tricotomias Peirceanas

Categorias	Relação ao objeto
Primeiridade	Ícone
Secundidade	Índice
Terceiridade	Símbolo

Fonte: NÖTH, 1995, p. 90.

Dessa forma, a “tricotomia do objeto” (o signo vinculado ao objeto) subdivide-se em: *ícone* (estabelece uma ligação de semelhança ou analogia com o objeto); *índice* (estabelece uma conexão existencial com o componente no qual faz parte); e *símbolo* (associa-se ao objeto por meio de uma convenção ou acordo coletivo).

Essa “segunda tricotomia”, destacada neste estudo, está baseada na segunda categoria e apresenta o relacionamento entre o *representamen*, ou fundamento, e o objeto. Os três componentes dessa tricotomia são o *ícone*, o *índice* e o *símbolo*. O *ícone*, estando na dimensão de *firstness*, é “[...] um signo cuja qualidade significante provém meramente da sua qualidade” afirmado por Peirce (1931-58) aludido por Nöth (1995, p. 78). Assim, nessa dimensão, esse signo expressa apenas a qualidade.

O *índice* é a representação da materialidade. A noção indicial está inserida no âmbito da segunda categoria, uma vez que, nessa dimensão, há a conexão entre a possibilidade qualitativa e a esfera existencial. Como afirmou Santaella (1983, p. 91): “[...] o índice como real, concreto, singular é sempre um ponto que irradia para múltiplas direções”. Ele expressa a ligação entre a realidade e o objeto. Alguns exemplos de índices, como comentou Nöth (1995, p. 82), são estes: “cata-vento, uma fita métrica, uma fotografia, o ato de bater à porta, um dedo indicador apontando numa direção e um grito de socorro”. Também é possível encontrar índices na linguagem, como “[...] nomes próprios e pronomes pessoais [...] porque se referem a indivíduos particulares. Outros pronomes, artigos e preposições são índices verbais porque estabelecem relações entre palavras dentro de um texto” (NÖTH, 1995, p. 82).

O *símbolo*, elemento pertencente à terceira categoria, direciona-se às leis, aos hábitos, às convenções sociais estabelecidas pela sociedade. Ele foi denominado por Peirce (1931-58), citado por Nöth (1995, p. 83), como “[...] um signo que se refere ao objeto que denota, em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais [...] Todas as palavras, frases, livros e outros signos convencionais são símbolos.” São símbolos também “[...] o estandarte, uma insígnia, uma senha, um credo religioso, uma entrada de teatro ou um bilhete ou talão de cheque” (Idem, p. 83). O símbolo articula as noções gerais, cujo diálogo se estabelece em nossas mentes, quando participantes daquela comunidade, haja visto que é necessário o acordo convencional que une os sistemas cultural, linguístico e habitual dos membros de uma certa comunidade. Nele, há a interpretação, a mediação de um intérprete.

Ao se direcionar para os níveis pertencentes à categoria *Remix*, têm-se as combinações entre elementos oriundos da materialização da linguagem, ou dos fenômenos mundanos. Por isso, a opção de utilização da noção da segunda tricotomia peirceana: a que remete às coisas concretas do mundo, como as letras, as imagens e as cores, entre outras modalidades da linguagem. Essa categoria, ao articular as normas que regem as diferentes formas de expressão da linguagem, pode ser examinada em nível *icônico* – quando apresenta o significado por meio de características que recordam o original; *indicial* –, quando exhibe rastro, elemento existente no original; *simbólico* – quando expõe relações interpretativas, contextualizadas entre a representação e o original.

Após a inserção nos conceitos do signo semiótico de Peirce (2005), a trilha a ser percorrida é a da tradução intersemiótica, teoria fundamental para a materialização da prática pedagógica, já que as produções discentes estão baseadas na transcrição e transcriação de clássicos impressos para gêneros de diferentes códigos da linguagem. Neste estudo, ela foi extraída do campo das Artes para o uso na Educação.

## 4.2 Tradução Intersemiótica

Nesta seção, abordo a teoria pilar para esta tese, da qual serão utilizadas as definições para as categorias *Leitura*, *Remix* e *Ironia crítico-criativa*, além das conceituações para as subdivisões das categorias *Leitura* e *Ironia crítico-criativa*. Esclarecendo: o Quadro 5 -

*Transcrição e Transcrição Intersemiótica* é composto por três categorias subdivididas em três níveis. O conceito para nível e a nomeação dos três níveis da categoria *Remix* são provenientes da Semiótica Peirceana e os outros itens são oriundos da Tradução Intersemiótica.

O uso dessa teoria se deve ao conceito de transcrição e transcrição de formas da modalidade verbal para a não-verbal. Para materializar essa transferência entre códigos e gêneros, Plaza (2013) se afiliou à Semiótica de Peirce (2005), mas, particularmente, à tricotomia em relação ao objeto. Logo, segui o mesmo caminho, fazendo as adaptações necessárias para atender ao propósito do projeto *Formar leitores*. A justificativa de uso desse conceito se ampara justamente no caminho trilhado por Plaza (2013) ao traduzir um código de uma linguagem para outra. Esse fator me possibilitou as alterações cabíveis para aplicação na estratégia pedagógica.

A tradução é uma operação que exige o manuseio de múltiplas linguagens interligadas entre passado, presente e futuro. A ação de traduzir significa, então, reorganizar a história, subvertendo a ordem sucessiva entre o passado e presente em novas configurações. De acordo com Jakobson (2010), a tradução pode acontecer de três maneiras: “intralingual”, entre palavras dentro de uma mesma língua; “interlingual”, entre palavras de uma língua para alguma outra; “intersemiótica”, entre palavras para outros signos ou sistemas, sem a obrigatoriedade de serem verbais. Segundo ele, “[...] a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes” (JAKOBSON, 2010, p. 82).

A Tradução Intersemiótica, elaborada por Plaza (2013), teve a sua primeira edição em 2003, e é proveniente de investigações com conceitos advindos da poesia concreta. Ele afirma essa inserção ao comentar que “[...] cumpre notar que o enraizamento genético de uma possível teoria da Tradução Intersemiótica encontra-se na Teoria da Poesia Concreta” (PLAZA, 2013, p. 12). A definição de tradução intersemiótica, conforme Plaza (2013), está na

[...] via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradição. Tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamentos em signos, como trânsito dos sentidos, como transcrição de formas na historicidade (PLAZA, 2013, p. 14).

O estudo de Plaza (2013) evidencia a teoria da semiótica (ação do signo) em quatro capítulos na tradução intersemiótica: o primeiro, no pensamento dos signos introduzido na ideia de continuidade, da leitura e da invenção; o segundo, no intercurso dos sentidos; o terceiro, na transcrição de formas; e, o quarto, na tipologia das traduções. Desses quatro, visitarei três, pelos quais direcionam-se esta investigação: o primeiro, referente à leitura e seus níveis; o segundo, à transcrição de formas; e, o terceiro, à tipologia das traduções. Esse recorte se dá pelo fato de unir os conceitos-chaves dessa teoria com a proposta da tese que se desenvolve neste texto.

#### **4.2.1 A leitura na Tradução Intersemiótica**

A leitura é o pilar para tradução, porque é por meio dela que ocorre a passagem de um código a outro. Esse caminho de transcodificação promove diálogo entre diferentes formas de linguagem e diferentes gêneros. Para se executar essa transferência de códigos, necessita-se de leitura atenta que, de acordo com Plaza (2013), pode ser feita em três níveis. Partindo dessa constatação para a leitura, extrai a base para a construção da categoria *Níveis de leitura*, que inseri no Quadro 5 de análise dos dados.

Uma das ações mais importantes da tradução é a leitura. Para Plaza (2013), a tradução só se efetiva quando a leitura envolve sentimentos de empatia, simpatia e interesse. A empatia tem a função de sensibilizar; a simpatia, a de atrair; e, o interesse, a de criar algo. A ação de traduzir possibilita ler com maior atenção. Assim, a atividade ocorre, de forma dialógica, entre a produção e o original. Ela se realiza em três níveis: no primeiro, em que o signo provoca um efeito de qualidade e de sentimento; no segundo, no qual a forma como que recebe o original, a produção da experiência oriunda do real, a reação perante algo existente; e, no terceiro, em que se processa o desenvolvimento da cognição, o aprendizado, a inteligibilidade.

O primeiro nível não ocasiona reação e nem direcionamento para o nosso mundo interior de compreensão. O que ocorrem, nesse nível, são linhas tênues de analogia, sem aprofundamento e consciência da essência do original. Como afirmou Plaza (2013, p. 34-35), “[...] o

interpretante imediato confunde-se assim com as qualidades materiais do signo”. Há o primeiro contato entre o leitor e o texto, momento de conhecimento.

O segundo nível se insere no campo da reação, do confronto do mundo interior com o exterior. Nesse estágio, há a materialização da experiência apreendida pela leitura e a interpretação desencadeia um efeito real advindo da experiência que impulsiona “[...] o significado singular do signo original, a maneira pela qual cada mente o recebe e a ele reage” (PLAZA, 2013, p. 35). Tem início o envolvimento do leitor e com o sentido do texto. Surge a necessidade de apego em trechos e/ ou personagens do gênero lido.

No terceiro nível, “[...] tem-se a consciência de um processo no qual se desenvolve a cognição” (PLAZA, 2013, p. 35). Nessa etapa, o processo mergulha no campo do aprendizado efetivo; ou seja: no âmbito da síntese. Esse estágio expressa a criação a partir da operação interpretativa, porque os signos são deslocados e alocados de acordo com a percepção do tradutor. A interpretação se manifesta por meio de conexões estabelecidas entre outros enunciados ou as experiências de vida. A partir dessas ligações com outros contextos, ocorre o estímulo para a criação/invenção, que pode ser feita por meio de reorganizações dos diferentes códigos.

A criação surge do deslocamento dos signos rumo à “[...] visão crítico-criativa (isto é, flagrar o que há de síntese numa análise e o que há de análise numa síntese)” (PLAZA, 2013, p. 12). Esse processo de invenção compreende a reconstrução da forma e do conteúdo do original. Assim, a tradução seria “[...] repensar a configuração de escolhas do original, transmutando-a numa outra configuração seletiva e sintética” (PLAZA, 2013, p. 40). Para Plaza (2013), a invenção seria a ação pela qual as formas estéticas provocam “[...] a aparição de qualidades virtuais, aparências que nunca aconteceram. A criação lida principalmente com singularidades. [...], [com] entidades concretas que estabelecem o princípio de significação” (PLAZA, 2013, p. 40). Essa atividade tradutória de cunho inventivo envolve elementos de elaboração espontânea na mente.

As operações inseridas no ato da leitura, que envolvem pensamento, criação/invenção, crítica, análise e síntese, pertencem à localização do processo de associações para se compreender o original. Essas atividades são sustentadas por ações de inferências. É a operação inferencial

que conduz ao caminho da síntese. Essa consciência sintética, por sua vez, é constituída por várias negociações que abrangem associações temporais e espaciais, articulações entre o semelhante e o diferente e conexões entre elementos interiores e exteriores. São esses entrelaçamentos entre criação, invenção, crítica, síntese, flagrantes, percepção pessoal do discente e articulações entre contextos do clássico lido e sociais que compõem a ironia crítico-criativa contida nos *memes* nesta tese.

Ao direcionar o nivelamento de leitura elaborado por Plaza (2013), temos o primeiro nível do Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, que uso para analisar os dados desta tese, nomeado como *Nível de leitura*. Nesta tese, a leitura é definida como ação constituída de um conjunto de operações que envolvem olhar com atenção, decodificações, significados construídos por intermédio das diversas interações e aquisições vindas da capacidade de unir a leitura do mundo à da palavra como mencionei na introdução. Esse *Nível de leitura* é subdividido em três. Nele, tem-se o nivelamento da leitura da seguinte forma: primeiro, *qualificativo* – expressa palavras que qualificam o texto com pouco aprofundamento (há o primeiro contato com o gênero, momento de conhecimento do conteúdo e pouco aprofundamento); segundo, *reagente* – esboça reação positiva ou negativa perante um trecho e/ou personagem da narrativa (O segundo contato está baseado na descrição de elementos existentes no original); terceiro, *inteligível* – associa a compreensão da história com outras leituras e experiências de vida (Contato apoiado no uso de inferências explícitas e implícitas).

Em relação ao conceito de visão crítico-criativa, tem-se a ideia de articulação entre flagrante, síntese e análise. Essa associação representa o flagrante como o ato de capturar momentos importantes do texto, a síntese como operação direcionada ao foco, às especificidades do ato capturado e a análise como exame meticuloso do instante flagrado.

Inspirada nessa ideia de visão crítico-criativa de Plaza (2013), elaborei a terceira categoria *Ironia crítico-criativa*. Isso porque, uma das principais características do gênero *meme*, além da remixagem entre sistema verbal e não-verbal, é a ironia. Então, o conceito usado para a *Ironia crítico-criativa* é a análise sintetizada e irônica do contexto da história, ou gênero. As subdivisões dessa última categoria foram inspiradas nas tipologias das traduções, contempladas em outra seção desse capítulo.

A seguir, percorro a conceituação sobre a transcrição de formas. Nela também visito a definição da categoria *Remix*, uma vez que os subníveis desse critério foram explicados na seção sobre a Semiótica Peirceana. Essa segmentação está diretamente ligada ao *meme*, porque ele é um gênero constituído por mais de uma modalidade da linguagem.

#### **4.2.2 A transcrição de formas na Tradução Intersemiótica**

Este segmento aborda a conversão das formas que consiste na tradução do código verbal para o não-verbal e, neste estudo, significa a tradução realizada da leitura do clássico literário para o gênero *meme*, por meio da combinação dos diferentes códigos, denominada transcrição, na tradução intersemiótica. Essa operação transcriativa abrange diferentes modos de articulação da linguagem. Uma dessas formas de associação, o intracódigo, foi usada no Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, com a denominação de *Remix*.

A tradução intersemiótica como transcrição de formas expõe as inter-relações criadas entre os distintos signos. Para se traduzir com criatividade, é essencial “[...] inteligir estruturas que visam à transformação de formas” (PLAZA, 2013, p. 71). Essa transcrição entrelaça três modos de aproximação: o primeiro seria a “[...] a captação da norma na forma, como regra e lei estruturante; o segundo, a captação da interação de sentidos ao nível do intracódigo; e, o terceiro, a captação da forma como se nos apresenta à percepção como qualidade sincrônica; isto é: como efeito estético entre um objeto e um sujeito” (PLAZA, 2013, p. 71).

Dentre os três modos de entrelaçamento da transcrição, opto por aprofundamento quanto ao segundo, por se tratar do intracódigo, modo que inspirou a denominação da categoria *Remix*, inserida no Quadro 5 de análise dos dados. Esse recorte se justifica porque, na seção da Semiótica Peirceana, expliquei as três subdivisões dessa categoria, mas não explicito a origem desse critério.

O “intracódigo” é outro tipo de aproximação relacional pelo qual o signo interage. Esse nível de transposição lida com as distintas modalidades de ações internas do signo. Como afirmou Plaza (2013, p. 78), é a “[...] conexão entre vários fenômenos, sejam eles cores, letras, palavras, gestos, [que] gera o diálogo interno.” Isso porque as ações de traduzir e inventar

fazem com que ocorram transformações nas formas sígnicas. Logo, a noção veiculada é a de um jogo de conhecimentos em que há uma criação apoiada em dois ou mais componentes existentes.

Essas articulações de linguagens, pensamentos e sentidos podem produzir hibridização. Para Plaza (2013, p. 64), “[...] o processo de hibridização como combinação de diversos meios ou códigos, [é um] processo relativo, sobretudo, aos meios eletrônicos de caráter inclusivo”. Esses procedimentos estão condicionados às interações entre diferentes meios, sentidos e linguagens, etc.. São recursos característicos dos meios eletrônicos, que hibridizam e fragmentam conteúdos, produzindo interações com o receptor.

Além da hibridização, também pode ocorrer a transmutação sígnica, que o ato de traduzir demanda. Ela expõe a “[...] relação de substituição e complementaridade entre original e tradução, [...] uma relação interlinguagens, onde empregamos signos como substitutos com graus de abstração e concreção relativos à coisa significada” (PLAZA, 2013, p. 49). Essa substituição está condicionada ao suporte envolvido na ação.

Essas associações – ora híbridas, ora de transmutações – estimulam a criação de formas que reúnem, simultaneamente e concomitantemente, percepção, intelecto, informação e sentidos em um agrupamento intermodal de “[...] caráter analógico e ambíguo dos sentidos que confere à percepção sensorial seu status de complementariedade” (PLAZA, 2013, p. 62). Essa operação de criar está ligada diretamente ao extravasamento dos sentidos e das linguagens. Dentro desse processo, estão envolvidas as linguagens analógicas e digitais. A primeira está ligada a questões ambíguas, e, a última, à objetividade, ao pensamento lógico. Então, os exercícios de análise e síntese do tradutor mesclam pensamentos sensíveis e inteligíveis. Assim,

a criação é hoje o resultado da interação dessas práticas, como forma de tradução e inter-relação. [...] O diálogo entre o singular-individual (ego) e o coletivo (superego) é uma das características da prática tecnológica. [...] os meios tecnológicos absorvem e incorporam os mais diferentes sistemas sígnicos, traduzindo as diferentes linguagens históricas para o novo suporte. Essas linguagens transcodificadas efetivam a colaboração entre os diversos sentidos, possibilitando o trânsito intersemiótico e criativo entre o visual, o verbal, o acústico e o tátil (PLAZA, 2013, p. 66).

Dessa forma, a importância do “intracódigo” para a tradução consiste nas transformações provenientes das relações internas da linguagem na passagem de uma forma a outra. Essas mudanças são advindas das interferências da concretude do suporte, das escolhas repertoriais, entre outras. A ênfase desse modo de aproximação compreende no aspecto construtor ou criador da linguagem, introduzido um processo de movimentação interna (passagem de uma forma a outra) do signo.

Inspirada nessa conceituação do intracódigo e suas operações híbridas e transmutadas, elaborei a categoria *Remix*, cuja definição é a articulação de normas que regem a forma estética, as características estruturais da forma e as diferentes modalidades da linguagem partindo de velhos significados combinados a novos, resultando em outros sentidos. As subdivisões já foram descritas na Semiótica Peirceana. Logo, o processo de hibridação é realizado pela técnica da remixagem. A estruturação das categorias no Quadro 5 está disponível no capítulo 5.

Para compreender a denominação dada às subdivisões da *Ironia crítico-criativa*, visitarei as conceituações descritas para a tipologia das traduções conforme Plaza (2013) no próximo segmento. Esse conceito inspirou a criação dos subníveis da última categoria do Quadro 5 para análise dos dados que está vinculada à legenda (mensagem irônica encontrada na maioria dos *memes*).

#### **4.2.3 A tipologia das traduções Intersemióticas**

Esta seção aborda a noção dada por Plaza (2013) para tipologia das traduções intersemióticas. Para esse autor, o objetivo de classificações se deve a intenção de construir um “[...] mapa orientador para as nuances diferenciais (as mais gerais) dos processos tradutores” (PLAZA, 2013, p. 89). A tipologia das traduções corresponde às formulações feitas por Peirce (2005) para o signo em relação objeto (ícone, índice, símbolo). Essas tipologias também inspiraram a elaboração das subdivisões da categoria *Ironia crítico-criativa*, definida.

Plaza (2013) elaborou a tipologia das traduções intersemióticas extraindo das três matrizes da relação triádica com o objeto da semiótica peirceana. O relacionamento com o objeto identifica-se como: “ícone” – “[...] semelhança de fato entre suas qualidades, seu objeto e seu

significado” (PLAZA, 2013, p. 21), “índice” – evidencia a existência de um fato vivido, e o “símbolo” – institui a apreensão da parte material ao seu significado. Então, os tipos de tradução são “icônica”, “indicial” e “simbólica”. Essa tipologia funciona como guia dos procedimentos operacionais para a tradução.

A “tradução icônica” possui como característica principal a similaridade de estrutura. O elo é a analogia entre os elementos. Isso significa que veremos similaridades de características de origem e estrutura convivendo em instituições diferentes. Nesse caso, é possível encontrar semelhança na montagem de gênero, enunciado, teoria, na forma de dizer entre outros aspectos, evidenciado por elementos qualificativos que relembram ao original. Logo, na tradução icônica, há um aumento de informação estética. O significado é produzido “[...] sob a forma de qualidades e de aparências entre ela própria e seu original. Essa tradução será uma *transcrição*” (PLAZA, 2013, p. 93, grifo no original).

A “tradução indicial” baseia-se no contato entre o original e a tradução. Nela opera-se a transitividade e a continuidade. Acontece a apropriação e transposição para outra forma. Essa transferência pode ser feita inteira ou em partes. Dessa forma, sucede a relação por contiguidade (correspondência entre componentes igualitários) ou por metonímia (transferência utilizando partes do original). A identificação do original permanece, mesmo estando em distintos meios e possuindo alterações. Portanto, na tradução indicial, acontece a relação entre causa e efeito, ou de contiguidade por referência fundamentada na particularidade. A ênfase está nos “[...] caracteres físicos do meio que acolhe o signo. [...] ela será interpretada através da experiência concreta. Essa tradução será uma *transposição*” (PLAZA, 2013, p. 93, grifo no original).

A tradução simbólica é regida pela referência simbólica. Ela está subordinada ao caráter convencional, instituído. Para Plaza (2013, p. 93), ela “[...] define *a priori* significados lógicos, mais abstratos e intelectuais do que sensíveis”. Essa referência é influenciada pelas convenções, hábitos, regras da sociedade em que se está inserido. Dessa forma, na tradução simbólica, o relacionamento está baseado no poder da convenção, isto é, o símbolo determina a significação. Nessa situação, a tradução é nomeada como *transcodificação*, porque a noção simbólica é conduzida por leis que regulamentam e se materializam de forma a unir “o sensível ao inteligível, isto é, será uma forma significante” (PLAZA, 2013, p. 94).

De posse desses conceitos que fundamentam a topologia, reutilizei a ideia para as subdivisões pertencentes à categoria da *Ironia crítico-criativa*. Esse critério, o último do Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição intersemiótica*, é subdividido em três níveis: o primeiro, *qualitativo* – expresso por sentimentos ou qualidades; o segundo, *experencial* – manifestado por experiências extraídas do texto-base, como elementos existentes na tradução do original; e, o terceiro, *simbolizado* – revelado por conexões inteligíveis; ou seja: associações interpretativas contendo relações entre outras leituras ou experiências de vida. Mais informações são detalhadas na metodologia da pesquisa, capítulo que traz todas as categorias reunidas no Quadro 5.

Após os esclarecimentos sobre os conceitos que guiaram o projeto *Formar leitores* e a construção do Quadro 5 para analisar os dados provenientes desse projeto de ensino, teço, no próximo capítulo, considerações sobre o percurso e o desenvolvimento da estratégia pedagógica que resultou nesta pesquisa acadêmica, bem como os elementos constituintes dela.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

*educação  
vida  
emancipação  
prova  
mordança  
não*

“Aldravia”, Vicente Parreiras<sup>31</sup>.

As dificuldades em leitura, como tema deste estudo, apresentam-se, nestas linhas, como uma “[...] estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas [...]” (THIOLLENT, 1986, p. 25), que enfatizam “[...] a análise das diferentes formas de ação” (THIOLLENT, 1986, p. 9) realizadas no projeto de ensino *Formar leitores*. Esse projeto se situa no âmbito dos limites curriculares da disciplina “Língua Portuguesa”, com direcionamento aos conteúdos de gêneros discursivos, como o resumo e o *meme*, com a intenção de estimular a leitura materializada em diversos signos: desde a literária, que abraçou alguns clássicos da Literatura, até às remixadas, combinações constituídas tanto pelo sistema verbal quanto pelo não-verbal. Essas leituras buscaram propiciar aos participantes do projeto a leitura em distintos códigos como prática social oriundas de variados campos: linguístico, digital, visual e remix.

Este capítulo, portanto, foi organizado em quatro seções. Na primeira explico o motivo pelo qual usei a pesquisa-ação como método de investigação do problema de desenvolvimento das competências em leitura e a razão da abordagem qualitativa-interpretativista de análise dos dados. Na segunda seção, pormenorizo o contexto da pesquisa, caracterizo os participantes e esclareço a origem dos dados. Na terceira, exponho os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Por fim, na quarta, apresento os procedimentos de análise adotados.

---

<sup>31</sup>

Disponível

em:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.picuki.com%2Ftag%2Faldraviavicenteparreiras&psig=AOvVaw2mBCqyYqCf4iSvLO9JcSPV&ust=1607117066392000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCMDA5uLfsu0CFQAAAAAdAAAAABAD>. Acesso em: 30 nov. 2020.

## 5.1 A opção metodológica de pesquisa

O objeto deste estudo – a prática pedagógica corporificada por um projeto de ensino intitulado *Formar leitores* – representou uma forma de “[...] ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 1986, p. 7). Isso porque ele foi realizado tendo por base a coletividade, já que havia uma relação interpessoal entre os alunos e a professora, com o intuito de estimular “[...] mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação” (THIOLLENT, 1986, p. 76). Isso significou dar atenção ao processo de interação entre os participantes “[...] no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas” (THIOLLENT, 1986, p. 76), como também espontâneas e autônomas, subordinadas à intenção de resolver ou transformar o problema de desenvolvimento das competências em leitura. Por isso, trago, nesta seção, esclarecimentos sobre o motivo pelo qual usei a pesquisa-ação como método para esta investigação, no qual “[...] se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 1986, p. 25).

A busca por fundamentos que auxiliassem a resolução ou transformação do problema de desenvolvimento das competências em leitura de discentes das duas turmas que estavam sob minha responsabilidade no IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, estimulou a idealização de uma estratégia pedagógica baseada na tradução intersemiótica. Essa prática pedagógica, observada nesta investigação, foi o evento social identificado como pesquisa-ação, por ser:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

O enquadramento como pesquisa-ação baseia-se no fato de usar dados qualitativos cuja coleta foi proveniente de fatores reais. Como afirmou Thiollent (1986, p. 103): “[a] pesquisa-ação é uma orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais.” Para ele, “[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores [...] Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Nesta investigação, o “algo a fazer”, mencionado por esse pesquisador, foi corporificado pelas produções discentes, atividades feitas pelos participantes em movimentos

em busca da apropriação dos sentidos dos clássicos lidos. Logo, a opção pela pesquisa-ação justificou-se por visar “[...] um conhecimento situacional de um problema no seu contexto natural e [buscar] os meios disponíveis para realizá-lo” (CHIZZOTTI, 2014, p. 80).

Uma das particularidades da pesquisa-ação é o envolvimento entre dois objetivos: um prático, direcionado à solução do problema; e um científico, referente à pesquisa científica. Essa noção, direcionada a esta tese, significou que o objetivo prático do projeto *Formar leitores* foi: desenvolver, por intermédio da criação de *memes*, as habilidades leitoras dos discentes com problemas de desempenho na área da leitura; e o da pesquisa acadêmica, mencionado anteriormente, consistiu em: investigar o desenvolvimento das competências em leitura de discentes partindo-se da leitura e interpretação que eles fazem de clássicos da Literatura ao convertê-las em gênero *meme*, a luz da tradução intersemiótica.

Os aspectos primordiais para ser uma pesquisa-ação, segundo Thiollent são:

- a) [haver] uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação [resultar] a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) [promover], durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Neste estudo, essas características da pesquisa-ação manifestaram-se por meio da interação entre os discentes e docente envolvidos na realização do projeto de ensino executado via ações práticas, a fim de mitigar os problemas com a leitura desses estudantes. O que se esperou, foi que as várias atividades (ações) levassem os alunos a uma leitura mais aprofundada. A partir dessa noção, sustentada pela subjetividade, possibilitar a tomada de consciência e a conscientização dos participantes. Entendo como tomada de consciência a relação proximal com o problema e a conscientização a ampliação da postura crítica. Como

esclareceu Thiollent (1986, p. 43) o conceito dado por Freire (1980 e 1982): “[a] tomada de consciência é frequentemente limitada a uma “aproximação espontânea”, sem caráter crítico. A conscientização supõe um desenvolvimento crítico para tomada de consciência, permite desvelar a realidade e opera no nível do conhecimento.

Em relação às denominações para este tipo de pesquisa, não há consenso entre os pesquisadores sobre pesquisa-ação e pesquisa participante e, por isso, não discuto, aqui, essas diferenças de nomenclaturas. Concordo, porém, com Thiollent (1986, p. 7) quando afirma que o diferencial entre as duas é o elemento “[...] ação planejada de caráter social, educacional, [...]” entre outros. Logo, como as atividades produzidas pelos discentes foram identificadas como ações de diversas naturezas, optei por usar a designação pesquisa-ação.

A seguir, esclareço o motivo pelo qual esta pesquisa foi classificada como sendo de natureza qualitativa-interpretativista e associo essa classificação com elementos desta tese. As concepções qualitativa, consoante Chizzotti (2014), e qualitativa-interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), foram a base para interpretação das produções discentes, tomadas como fonte de dados desta investigação.

### **5.1.1 A abordagem qualitativa-interpretativista para a análise dos dados**

Esta tese, resultante de pesquisa de natureza qualitativa, direcionou-se a “interpretar o sentido” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28) da leitura de alguns clássicos literários, ao serem convertidos, pelos alunos, em *memes*, porque os participantes do projeto de ensino, assim como outros indivíduos, também “[...] criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Aqui, a utilização da abordagem qualitativa-interpretativista de análise dos dados justificou-se por se buscar compreender o desenvolvimento das competências em leitura de alunos de duas turmas do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba. O campo qualitativo versa sobre “[...] a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). Já o cenário interpretativista, parte do “[...] paradigma [que se] deve recorrer à intuição humana e à inferência interpretativa”

(CHIZZOTTI, 2014, p. 28) de fenômenos (ad)vindos das interações entre os indivíduos e as diversas realidades do mundo.

Esse procedimento pode auxiliar a extração de perspectivas das interações construídas pelos alunos ao longo das tarefas, além de possibilitar a observação da dinâmica dialética entre os gêneros criados. Desse relacionamento, obtive dados conducentes à reflexão sobre a prática pedagógica e alcance da formação leitora de cada participante.

A escolha da abordagem qualitativa-interpretativa deveu-se, portanto, ao fato de ela permitir elaborar inferências sobre o processo de apropriação de sentidos dos textos pelos alunos. E a partir dessas inferências, sistematizar interpretações do alcance da formação leitora com o auxílio do Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*.

Na próxima seção, descrevo, brevemente, o cenário onde desenvolvi o projeto de ensino e informarei sobre os participantes e a forma como foram gerados os dados desta pesquisa. O conhecimento do contexto da pesquisa auxiliará a compreensão da aplicação da estratégia pedagógica ao longo do desenvolvimento do projeto.

## **5.2 O contexto da pesquisa**

Neste segmento, disponibilizo informações sobre local, participantes e a forma como os dados foram gerados na investigação aqui registrada. Na primeira seção, apresento a instituição onde foi desenvolvida a pesquisa. Na segunda, caracterizo os participantes e as turmas em que foi aplicado o projeto de ensino *Formar leitores*. Na terceira, esclareço a origem dos dados a serem analisados.

### **5.2.1 Instituição**

Esta investigação foi realizada no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, um dos *campi* pertencentes ao Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (doravante, IF Sudeste de Minas Gerais), com reitoria sediada em Juiz de Fora. Esse *campus*

sofreu diversas alterações de denominações e estrutura organizacional e se localiza na Zona da Mata Mineira, na região da BR-265, rodovia que liga Juiz de Fora a Viçosa.

Denominada, inicialmente, Escola Agrícola de Rio Pomba, foi criada em 1956, subordinada ao Ministério de Agricultura, pelo Decreto-Lei nº 3.092/56, publicado no Diário *Oficial da União* em 1957, e foi inaugurada em 1962. Instalou-se em terreno pertencente ao Departamento Nacional de Produção Animal e da Estação Experimental de Fumo do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, localizado no bairro Lindo Vale, na cidade de Rio Pomba<sup>32</sup>.

Após muitas alterações de estrutura, regimento, entre outras especificações legais, a partir de 2016, o estabelecimento passou a se apresentar, de acordo com o Ministério da Educação, como Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba. A identidade principal dessa instituição pertence ao eixo rural, sem deixar de ofertar cursos do meio urbano.

Em 2020, os cursos oferecidos pelo IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, presenciais são Ensino Médio Técnico Integrado<sup>33</sup> - Alimentos, Agropecuária, Meio Ambiente, Zootecnia e Informática, dos quais dois foram aplicados à prática pedagógica: Meio Ambiente e Informática. Os demais cursos pertencem aos níveis Concomitante e Subsequente<sup>34</sup>; Subsequente EAD; Graduação<sup>35</sup>; Pós-Graduação<sup>36</sup> com cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Como o foco deste estudo foram duas turmas do Ensino Médio Técnico Integrado, mencionadas, não acrescento outras informações sobre o *campus*.

A seguir, apresento os participantes e as obras que cada um deles selecionou para a leitura e participação no projeto de ensino e esmiúço as características das turmas e dos alunos dessas classes, mostrando uma Tabela 1 com o quantitativo de alunos que participaram do projeto *Formar leitores* e a divisão de obras literárias por discente.

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/institucional/o-campus>. Acesso em: 24 mar. 2020.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/cursos/tecnicos>. Acesso em: 05 dez. 2019.

<sup>34</sup> De acordo com o *site* do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, a modalidade ensino concomitante/subsequente significa que: “[a]s disciplinas específicas da formação profissional são ministradas durante o período em que os estudantes cursam o 2º ou 3º anos ou após terem concluído o ensino médio.” Disponível em: <https://antigo.riopomba.ifsudestemg.edu.br/portal/node/5>. Acesso em: 05 dez. 2019.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/cursos/graduacao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/cursos/pos-graduacao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

### 5.2.2 Participantes

A composição das turmas, de caráter heterogêneo, inclui estudantes tanto de áreas rurais quanto urbanas. Os membros dessas turmas são discentes que ingressaram na instituição por meio de uma prova de seleção, elaborada por uma comissão constituída por professores do IF Sudeste MG, composta pelas disciplinas Português, Matemática, Física, Biologia, Química, Geografia e História, totalizando 60 questões. Os aprovados para o Ensino Médio Técnico Integrado comprometem-se a frequentar, em tempo integral, o curso escolhido, ao longo de três anos. Esse formato desafia o engajamento do aluno, visto que há disciplinas tanto do Ensino Médio Regular, como do Técnico a cumprir. Além dessa estrutura, eles necessitam de preparo emocional, para viverem distantes dos seus pais e terem maior responsabilidade, a partir de 15 anos.

No que tange aos envolvidos neste estudo, as informações relevantes são as de que os cursos do Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente e em Informática oferecem conteúdos do Ensino Médio regular associados às noções de gestão dos recursos do meio ambiente e à introdução à programação de computadores. Os conteúdos programáticos desses cursos incluem disciplinas de ambos os eixos: propedêutico (conteúdo regular do currículo nacional) e técnico. Para os estudantes serem aprovados, devem obter rendimentos satisfatórios nos dois eixos.

Os discentes matriculados no *campus* Rio Pomba são oriundos de várias cidades das redondezas; em sua maioria, pequenas e detentoras de pouca infraestrutura, devido à sua localização, na Zona da Mata Mineira, com predominância de atividades econômicas rurais. Elas têm suas subsistências baseadas na agricultura e na pecuária, com pequenas indústrias direcionadas à manufatura de alimentos e comércio constituído por poucas lojas. O cenário econômico exibido demonstra o pouco desenvolvimento econômico dessas áreas e, conseqüentemente, as características das escolas, além dos perfis dos alunos oriundos desses lugares. Essas cidades têm poucas escolas, com poucos recursos, que são, em sua maioria, públicas.

Essas informações a respeito dos lugares de origem e das escolas frequentadas pelos estudantes matriculados no IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, auxiliam-nos a

entender os perfis dos alunos. A maioria dos discentes não possui letramento, porque são provenientes de escolas que enfrentam problemas com falta ou precariedade de recursos (falta de materiais escolares e condições para atendimento dos alunos ) ou corpos docentes (há ausência de professores e/ou profissionais com pouca qualificação). Quanto ao letramento digital, o cenário é mais complicado, porque muitos vivem em regiões com precariedade de acesso ou até mesmo sem acesso à internet. Os poucos discentes que constituem exceções a essa realidade matriculam-se no curso de Informática. Esse fato pode ser reforçado, também, pelo resultado das provas para ingresso no *campus*; nem a metade atinge a média, como comentei na justificativa. O índice do Ideb do 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Rio Pomba, em 2017, cujos participantes constituem uma parcela dos avaliados, mostrou que, da meta de 5,0, eles atingiram 3,6. Esse quantitativo também revela um pouco sobre os perfis dos estudantes da instituição.

O público-alvo desta pesquisa foi constituído por alunos dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico Integrado, sendo 41 do curso de Informática e 31 do Meio Ambiente, totalizando 72 discentes. Desses 72 participantes, apenas 50 trabalhos foram convertidos em dados de análise neste estudo, porque seis estavam em formato de vídeo e dezesseis estavam incompletos, faltando-lhes alguma(s) atividade(s). Logo, a redução se justificou devido à proposta de equiparação de atividades que implica utilizar os trabalhos dos alunos que contivessem as três tarefas: resumo, imagem e *meme*, seguindo, portanto, as orientações dadas para as três atividades. A consolidação dos participantes está demonstrada na Tabela 1, junto com os trabalhos, que analisei, e seus respectivos autores. Para preservar a identidade deles, foram usados pseudônimos.

**TABELA 1 – Total de alunos por obras**

<b>Obras</b>	<b>Quantidade de alunos por obra</b>	<b>Total de leitores</b>
<i>A divina comédia</i>	Vânia – Eraldo – Mariana	03
<i>A jangada de pedra</i>	Yan	01
<i>Auto da barca do inferno</i>	Lúcio – Júlio – Vanderson – Elton – Lauro – Cristina – Pepito – Tales – Carluxo – Timóteo – Kelton – Ivan – Sérgio – Ronaldo – Cirlei – Lígia – Gilberto – Romero – Jair – Túlio  Dayson – Lauriane – Célia – Rana – Laura	25

<i>Cem dias entre céu e mar</i>	Mário	01
<i>Moby Dick</i>	Walter – Mariano – Viviane – Vanderlei Jonatan	05
<i>O velho e o mar</i>	Maicon – Leandro – Félix – Aline – Pedro Marta – Karla – Merlin – Michel – Lúcia – Gabriela	11
<i>Os Lusíadas</i>	Fabiano – Wanderson Lucas – Isana	04
<b>Total de leitores</b>		<b>50</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Disponibilizo, nas próximas seções, outras informações a respeito das obras literárias e atividades. Quanto à distribuição dos clássicos, organizei uma descrição de aplicação dos passos percorridos ao longo das aulas na prática pedagógica; já o quantitativo das tarefas está expresso na parte sobre instrumento e procedimento de coleta de dados. Para se ter ciência desses informes, cumpre conhecer a origem dos dados, tema da seção a seguir.

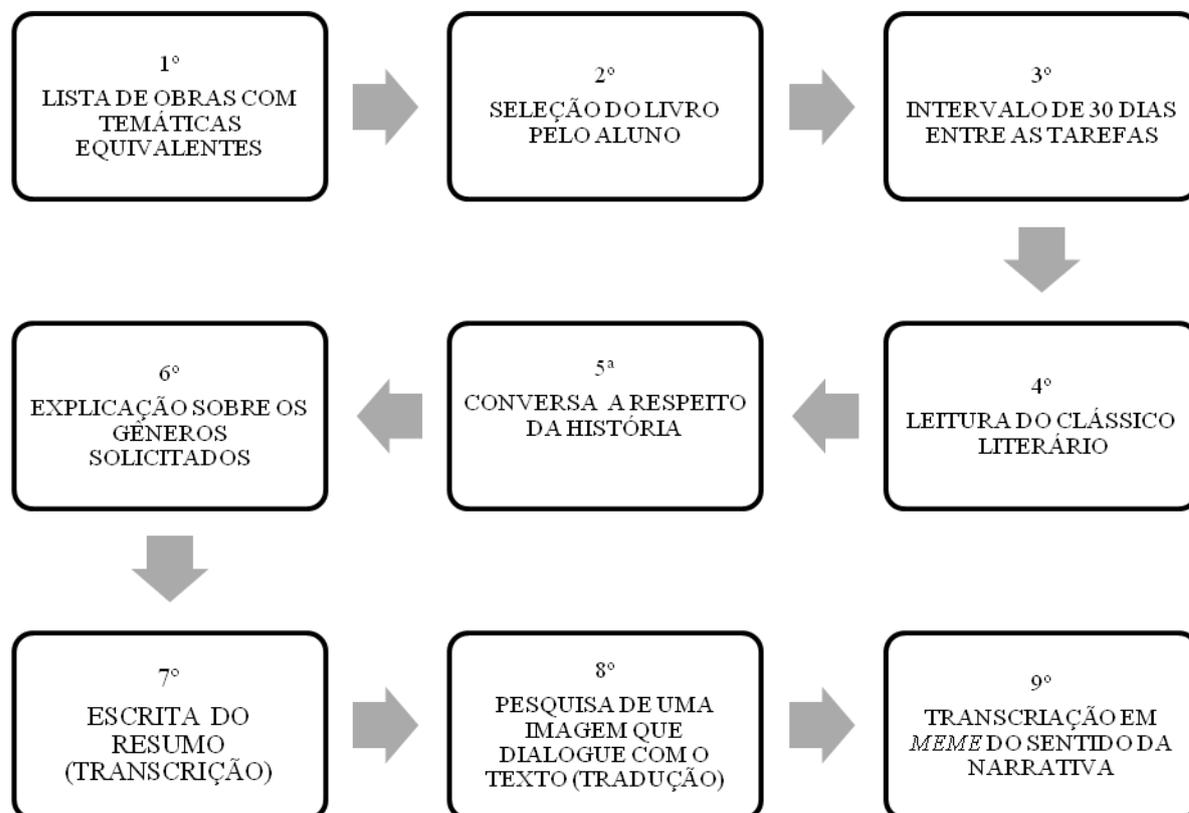
### 5.2.3 Origem dos dados

Neste segmento, esmiúço pontos relevantes do processo gerador dos dados desta tese. Nele, abordo algumas informações institucionais referentes ao projeto de ensino *Formar leitores* e descrevo a prática pedagógica aplicada aos participantes desse projeto. Para isso, detalho os passos, com descrições e, depois, sintetizo-as por meio de um quadro.

Minha estratégia pedagógica foi desenvolver as competências em leitura por meio de vários mergulhos em uma mesma leitura (clássicos literários), mas com produção de diferentes gêneros após cada retorno ao livro. Minha meta era ampliar, nos alunos, a sua capacidade de ler, compreender e interpretar o mesmo conteúdo dentro de um processo de leitura e produção de distintos gêneros constituídos tanto pelo sistema verbal quanto por um não-verbal. Esse procedimento auxiliaria o aprofundamento do sentido da obra, promoveria criatividade, autonomia e espontaneidade, características inerentes à pesquisa-ação.

Dessa forma, a prática pedagógica foi uma intervenção em sala de aula, fundamentada em um percurso composto por nove passos, de acordo com a perspectiva do professor, a saber: primeiro: a composição de uma lista com sete clássicos literários de uma mesma temática; segundo: a oportunidade dada ao aluno para escolher a obra que pretendia ler, da lista feita pela professora; terceiro: prazos delimitados em trinta dias para a execução de uma nova tarefa (o intervalo do segundo passo até o ato de ler destina-se ao período para acesso ao livro para a leitura); quarto: momento da leitura de clássicos da literatura, visando ampliar o conhecimento do aluno e lhe possibilitar a articular essas leituras com outras, de outros gêneros, com base na premissa de formar leitores não só de textos literários; quinto, conversa a respeito do enredo, para trocar impressões sobre o conteúdo da obra; sexto: explicação acerca dos gêneros alvo do projeto; sétimo: escrita do resumo, para promover o primeiro contato entre o leitor e a obra (transcrição); oitavo: pesquisa na internet, para buscar uma imagem relacionada à leitura feita, com a finalidade de proporcionar leitura visual (segundo contato, etapa da tradução); e nono: fazer a transcrição, em *meme*, do sentido apreendido da narrativa; ou seja: sugerir a produção de um *meme*, já que esse gênero faz parte do cotidiano do aluno. Para melhor visualização dessas etapas, observe o fluxograma sob o ângulo docente, que apresento a seguir:

**FIGURA 8 – Estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica sob a perspectiva docente**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados gerados pela estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica foram a produção de dois gêneros: um resumo, contendo os pontos mais importantes da obra; e um *meme*, com informação remodelada a partir das linguagens verbal e não-verbal, apresentando sentido apropriado ao conteúdo da narrativa. Além dessas duas estruturas para a manifestação da mensagem, também foi pesquisada uma imagem que dialogasse com o conteúdo do texto lido. Os dados gerados a partir dessa estratégia, que denominei produção discente, foram compostos por três atividades: um resumo, um *meme* e uma imagem.

Destaco que os gêneros trabalhados não são inalteráveis; o docente que adotar essa estratégia pedagógica, ou outra, inspirada nela, tem liberdade para lidar com os textos de acordo com a sua perspectiva. O elemento invariável, nesta estratégia pedagógica, é o caráter intersemiótico

dos enunciados, sendo, portanto, indispensável promover contatos com diferentes signos; ou seja: diversas formas de representação da linguagem.

Entendo a conversa sobre leitura, realizada no percurso do projeto, como uma reunião feita entre estudantes ou pessoas com uma finalidade em comum: conversar sobre as percepções extraídas de uma leitura. Na estratégia pedagógica adotada para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica, a conversa sobre leitura apresenta as seguintes características:

- a) há a leitura de várias obras, ao mesmo tempo, por distintas pessoas;
- b) em uma escola, a turma é subdividida em pequenos grupos;
- c) há liberdade para os participantes fazerem ou não anotações sobre a história;
- d) ocorrem várias ações para aprofundamento da leitura da obra selecionada; e
- e) há incentivo para se realizarem diversas tarefas, principalmente, em diferentes códigos.

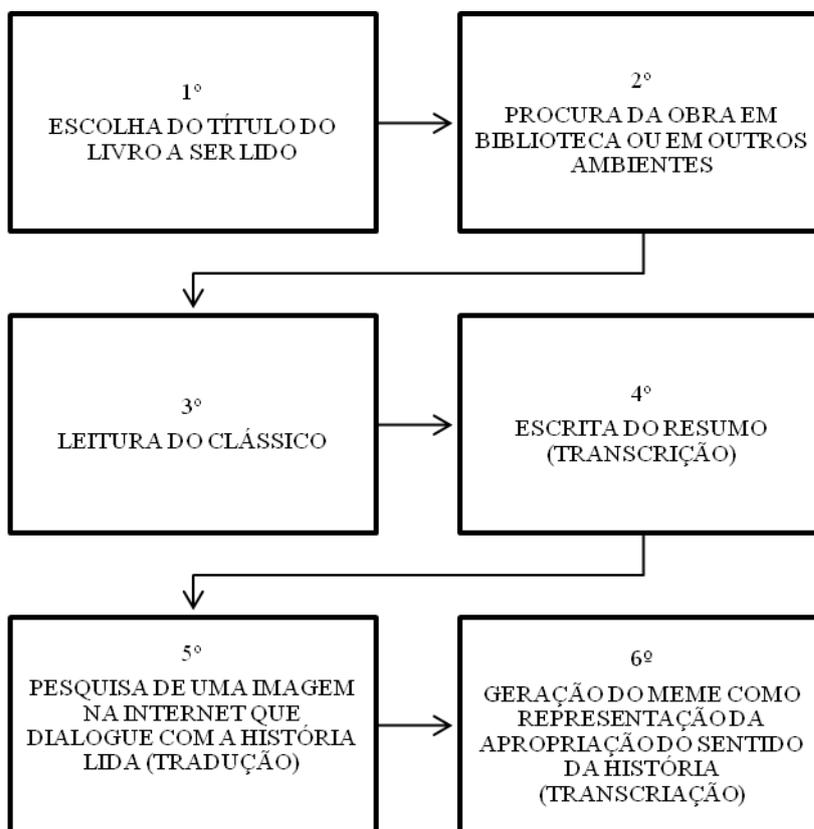
Não tive a intenção de participar das discussões a respeito das designações dadas por vários pesquisadores para os encontros organizados com a finalidade de se debater sobre a leitura de uma obra. A definição conversa sobre leitura foi elaborada de forma a atender ao propósito da dinâmica na estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica.

Outro destaque no tocante às etapas diz respeito à explicação sobre gêneros contemplados para desenvolvimento da prática. Reservei algumas aulas para explicar a elaboração tanto do resumo, de acordo com as macrorregras, quanto do *meme*, e para orientações sobre como pesquisar na internet e formatar um texto. Esse foi o momento para ampliar os conhecimentos e promover o letramento e seus desdobramentos, necessários para a estratégia pedagógica, como o digital, o visual e o remix.

Cumpre-me ressaltar que o intervalo para execução de tarefas situado entre a segunda (seleção do livro pelo aluno) e a sexta etapas (leitura da obra) foi reservado para a busca das obras em bibliotecas, na internet entre outros ambientes. O discente teve, portanto, certo tempo para encontrar a obra e iniciar a sua leitura, após a seleção do clássico.

Em relação ao discente, as etapas percorridas por eles foram estas: primeira: escolha do título da obra que gostariam de ler; segunda: procura do livro em biblioteca, ou em outros ambientes; terceira: leitura do clássico; quarta: escrita do resumo (transcrição); quinta: pesquisa na internet de uma imagem que dialogue com a obra lida (tradução); e, sexta: geração do *meme* como representação da apropriação do sentido da história. Para estarem mais nítidos os estágios cumpridos pelos estudantes, observe o fluxograma a seguir (Figura 9):

**FIGURA 9 – Estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica conforme a execução discente**



Fonte: Elaborado pela autora.

Para se entender o trajeto, abordo, nos próximos segmentos, as informações sobre o projeto de ensino e a prática pedagógica. O primeiro trata dos aspectos institucionais. O último descreve

os estágios percorridos pelos discentes e docente durante a execução. Nesse trajeto, detalho a descrição de aplicação realizada da estratégia pedagógica.

### 5.2.3.1 Projeto de ensino

O projeto de ensino do qual fui idealizadora e coordenadora, intitulado *Formar leitores*, foi aplicado nas turmas mencionadas, em 2018. Essas classes estavam sob minha responsabilidade, no que diz respeito à disciplina “Língua Portuguesa”. Ele foi submetido à Diretoria de Ensino, para desenvolvimento, durante seis meses, no decorrer de 2018. Teve início em 1º de março e se encerrou em 31 de agosto daquele ano. Foi aplicado nas salas de aula dos primeiros anos dos cursos participantes.

O tema teve a intenção de posicionar a leitura como pilar do processo de ensino da disciplina “Língua Portuguesa” e teve por objetivo geral desenvolver, por intermédio da criação de *memes*, as habilidades leitoras dos discentes com problemas de desempenho na área da leitura. Por objetivos específicos: a) conduzir o olhar dos alunos, das turmas envolvidas, para obras literárias; e b) analisar os níveis de proficiência cognitiva alcançados pelos alunos com base na intertextualidade produzida por eles entre os gêneros resumo, *meme*, e a modalidade imagem.

Esse projeto justificou-se por se constituir em instrumento de contribuição para formar leitores, já que muitos estudantes apresentavam dificuldades quanto à compreensão leitora. Essa estratégia pedagógica possibilitou “[...] criar oportunidades que [permitissem] o desenvolvimento [do] processo cognitivo” (KLEIMAN, 1989, p. 7).

A questão norteadora desse projeto consistiu em saber: qual o sentido criado para a leitura, após a participação no projeto *Formar leitores*? Associada a essa, surgiu outra pergunta: de que forma a estratégia pedagógica para a formação leitora do projeto *Formar leitores* auxiliou o desenvolvimento das habilidades em leitura dos alunos participantes? O formulário com essas e outras informações constitui o Anexo A desta tese.

A seguir, detalho os passos do projeto de ensino. Esmiúço informações como: o nome dos participantes (fictício), a divisão das obras por aluno e por aula, a quantidade de alunos por livro e a origem da temática, entre outros aspectos necessários para a compreensão da prática pedagógica.

### 5.2.3.2 Prática pedagógica

Neste segmento, exponho as ações realizadas no projeto *Formar leitores*, com a intenção de historicizar as etapas executadas e as informações oriundas de cada uma delas. Para isso, organizei uma descrição da aplicação da estratégia pedagógica de acordo com as aulas em cada turma. Também esclareço o motivo da seleção das obras e sua adequação aos propósitos do projeto.

Para o detalhamento de todo o processo, adotei a denominação Descrição de aplicação. Não pretendo participar das discussões e conceitos em relação às denominações como diário de campo e diário de bordo, entre outros. A escolha foi feita com a finalidade de atender aos propósitos da estratégia pedagógica desenvolvida.

O título do livro didático utilizado no período delimitado é *Se liga na Língua: literatura, produção de texto, linguagem*, volume 1, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018). Esse livro didático indica, para o campo literário, leituras de livros com a temática de viagens, apresentando lista com várias sugestões de obras sobre esse assunto. A escolha da temática parte dos componentes curriculares de conteúdos para o 1º ano. Selecionei, então, dessas indicações, sete obras que abordavam esse tema e disponibilizei seus títulos em uma lista, para que os estudantes selecionassem os de sua preferência, individualmente ou em duplas. Essa lista contemplava as obras *Os Lusíadas*, de Camões; *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente; *Moby Dick*, de Herman Melville; *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway; *A divina comédia*, de Dante Alighieri; *A jangada de pedra*, de José Saramago; e *Cem dias entre céu e mar*, de Amyr Klink. Cada aluno ou dupla de alunos escolheu um título de livro, dentre o conjunto indicado para escolha. Algumas das obras foram encontradas na biblioteca do *campus*; outras, na internet; e, algumas, no meu acervo.

A meta do projeto era associar o currículo comum nacional, às tarefas de formação leitora. As atividades de formação leitora foram desenvolvidas de forma simultânea e complementar, em ambas as turmas. Houve alternância entre o conteúdo curricular e a aplicação do projeto *Formar leitores*. Isso significou que, quando não estava sendo aplicado o projeto, o conteúdo da disciplina era ministrado. Na grade curricular da escola onde atuo, são previstas 3 horas-aulas semanais de Língua Portuguesa para os anos do Ensino Médio. Disponibilizo, no Anexo B desta tese, meu horário individual no 1º semestre letivo de 2018.

Para facilitar a descrição das atividades, especifico seu cronograma, com as etapas executadas. Fiz uma descrição da aplicação de acordo com o horário de aula para deixar as informações mais evidentes. Conforme o calendário letivo de 2018 (Anexo C), as aulas se iniciaram em 05 de fevereiro. Os dias 1º e 2 foram reservados aos planejamentos dos docentes.

De 05 a 09 de fevereiro – nas três aulas de Língua Portuguesa ministradas para cada turma, foram realizadas as seguintes atividades: na primeira aula, apresentação das tarefas para o primeiro semestre letivo; na segunda e na terceira aulas, explicações sobre o projeto *Formar leitores* e sobre os conceitos de gêneros discursivos, hibridação (intertextualidade) e tradução intersemiótica. Não me aprofundo, aqui, nessas conceituações, porque as abordei nos Capítulos 1, 2 e 3.

De 19 a 23 de fevereiro – após o Carnaval, apresentei a lista com os títulos das sete obras pré-selecionadas temática sobre viagem. Solicitei aos alunos que fizessem suas escolhas. Após cada estudante escolher uma obra para ler individualmente ou em dupla, foi-lhes dado um prazo para procurarem as obras para leitura (esse prazo variou, porque iniciei os trabalhos específicos quando todos os alunos já tinham acesso aos livros). De posse dos clássicos, foi estipulado um prazo de trinta dias para a sua leitura. Sugeri aos alunos que fizessem anotações sobre os pontos que achassem mais importantes nos respectivos textos lidos. Na terceira aula, adotei uma estratégia de motivação para a seleção das obras. A motivação usada foi a “Recordar é viver”<sup>37</sup> (para aplicar esta dinâmica, segui os seguintes passos:

---

<sup>37</sup> Sugestão de dinâmica indicada por Cosson no livro *Letramento Literário* (2009, p. 55).

1º) o professor explica que todos os discentes estão prestes a entrar em uma máquina do tempo. Antes de entrar, eles precisam decidir em qual momento da vida deles, eles gostariam de retornar;

2º) eles anotam o tempo e espaço de retorno em um bilhete e entregam para o professor;

3º) o docente faz o agrupamento dos estudantes de acordo com a semelhança de período escolhido;

4º) os grupos escrevem um pequeno relato sobre sentimentos, pensamentos, sensações que marcaram o período recordado e as diferenças existentes entre o passado selecionado e o presente;

5º) cada grupo faz a leitura do relato para todos os presentes; e

6º) a professora esclarece situações sobre as marcas do tempo e do espaço em nossa vida, e como uma leitura pode produzir marcas semelhantes em nós. Essa dinâmica possibilita expor um dos diversos benefícios da leitura: o prazer).

De 26 a 28 de março – etapa das conversas sobre os livros lidos. Os conteúdos dessas conversas foram: a) partes prediletas na obra; b) personagens interessantes ; c) momento de maior tensão; d) pontos que mudariam no enredo; e) trechos confusos; etc. Fiz agrupamentos para as conversas de acordo com a quantidade de alunos por obra. A maioria dos discentes escolheu *Auto da barca do inferno*, devido ao fato de a edição que encontrou na biblioteca e na internet conterem poucas páginas. Por isso, reservei uma aula inteira para a discussão dessa obra, como se pode verificar nas Tabelas 1 e 2. Os outros livros foram esquematizados conforme as aulas em cada turma. Foram realizadas duas conversas com alunos da turma de Informática, já que eram duas aulas semanais. Devido ao feriado da Semana Santa, a turma de Meio Ambiente não teve aulas. De acordo com a seleção, na primeira conversa foram debatidos os conteúdos dos livros *A divina comédia* (ALIGHIERE, 1996) e *A jangada de pedra* (SARAMAGO, 1986). A fim de não ocorrer dispersão, por haver poucos alunos por livro, decidi, com as turmas, que as obras que tivessem pouca seleção seriam agrupadas em

uma só sessão de discussão. Na segunda conversa, foram comentadas as obras *Os Lusíadas* (CAMÕES, 1994) e *Cem dias entre céu e mar* (KLINK, 1986).

De 02 a 06 de abril – semana de conversa, em ambas as turmas. A turma do curso de Informática realizou seu terceiro debate sobre *Moby Dick* (MELVILLE, 2012), na primeira aula; a quarta conversa foi sobre o livro *O velho e o mar* (HERMINGWAY, 1956); na segunda aula; e, a quinta, sobre a obra *Auto da barca do inferno* (VICENTE, 2005), na última aula da semana. As obras daquela semana foram discutidas em uma aula cada, porque havia muitos alunos para debater.

A primeira conversa com a turma de Meio Ambiente foi sobre dois livros, *Moby Dick* (MELVILLE, 2012) e *A divina comédia* (ALIGHIERE, 1996), já que havia poucos alunos para debater. Na segunda conversa, foi comentado *O velho e o mar* (HERMINGWAY, 1956). A terceira abordou aspectos de *Auto da barca do inferno* (VICENTE, 2005).

Como expus anteriormente, a turma do curso do Meio Ambiente tem menos alunos: 31 no total. Logo, algumas obras da lista não foram selecionadas pelos estudantes. São elas: *A jangada de pedra* (SARAMAGO, 1986), *Os Lusíadas* (CAMÕES, 1994) e *Cem dias entre céu e mar* (KLINK, 1986). Devido a esse menor quantitativo, o número de conversas também foi reduzido. Uma semana foi suficiente para discutir os quatro livros.

Após as conversas, os alunos tiveram o prazo de trinta dias para a escrita final, articulando suas anotações sobre a leitura e seus apontamentos sobre a discussão. Nesse período, expliquei sobre os gêneros aos quais pertenceriam as produções, com o intuito de explicitar as estruturas de mensagem e acompanhar o momento de execução; ou seja: unir a teoria e a prática, introduzindo a ideia de aprender a fazer fazendo.

De 23 a 27 de abril – Foi a semana de explicação a respeito dos gêneros aos quais se vinculariam as produções dos alunos: na primeira aula, trabalhei o resumo baseado em macrorregras, nos termos de Van Dijk (1978). Trabalhei essas estratégias com os participantes do Projeto *Formar leitores* visando lhes fornecer orientações para o momento de produção da atividade relativa ao gênero resumo. Os passos dados, nesse sentido, foram estes:

1º) apagamento – refere-se à extração de informações que não são tão importantes na história;

2º) seleção – escolha das partes mais relevantes da narrativa;

3º) generalização/substituição – alterações de palavras, a fim de possibilitar a generalização dentro da concepção de substituição de um termo por outro, como pronominalização, sinônimo, hiperônimo, etc.; e

4º) construção/integração – reunião de diversas orações sobre uma mesma temática, redigindo-se, em seguida, uma oração que abarque todo o sentido desse agrupamento.

Na segunda aula, forneci orientações sobre a pesquisa, na internet, de imagens que dialogassem com as obras lidas. Primeiramente, procedeu-se à busca e seleção de umas cinco mais relevantes. Depois, selecionou-se, dentre as selecionadas, a que mais se aproximava do enredo de um dos clássicos; na terceira, auxiliei na geração do *meme* com amparo na noção da tradução intersemiótica consoante Plaza (2013). Inicialmente, cada estudante selecionou o trecho que abordaria o *meme*; em seguida, buscou elementos, no seu contexto social, que pudessem ser entrelaçados com a obra; depois, pensou em uma sentença irônica que dialogasse tanto com o interior do enredo quanto com o contexto exterior, o social, e, por fim, procedeu-se à geração do *meme*.

11 de maio – data marcada para a entrega do resumo. Nesse dia, alguns alunos comentaram seus processos de escrita e a melhor forma que haviam escolhido para expressarem seus entendimentos a respeito das obras que haviam lido. Como foram comentários informais, não os registrei. Os conteúdos das observações abordaram facilidades e dificuldades para realizarem essa tarefa.

08 de junho – as turmas entregaram as imagens que, no seu entendimento, dialogavam com o conteúdo do livro. A discussão sobre essa etapa foi direcionada às várias pesquisas feitas até encontrarem as imagens ideais. na percepção deles. Salvo aqueles que tinham *blogs* que tratavam do assunto, como o clássico *Os Lusíadas*, livro em que muitos estudantes

encontraram imagens sobre a narrativa, os conteúdos desses comentários forma os mesmos do resumo, as facilidades e dificuldades para executar a atividade.

No dia 06 de julho – foram entregues os *memes*. A tarefa de criação dos *memes* consistia em produzir um *meme* que dialogasse com a história lida. A sugestão era produzir intertextualidade e traduzir via intersemiótica. Os alunos tiveram a liberdade de criar conforme sua imaginação; porém, seria necessário ter a ironia crítico-criativa, característica peculiar desse gênero. Depois, foram feitos alguns comentários sobre o processo de execução da atividade. Depois, foram feitos comentários sobre as facilidades e dificuldades encontradas, por parte dos alunos, sobre os processos de execução do resumo e da imagem.

De 02 a 06 de agosto – Além da entrega, cada aluno teve cinco minutos para apresentar todo o trabalho. Esse foi um período de trabalho coletivo e participativo, que ensejou oportunidade de influência positiva dos colegas e reformulação da atividade. O prazo ainda foi estendido, para que os alunos pudessem revisar e copilar os três trabalhos.

Por último, no dia 31 de agosto, os trabalhos, compostos pelos gêneros resumo e *meme* e a modalidade imagem, foram entregues. Nesse dia, foram realizadas apresentações dos trabalhos, a fim de mostrar o caminho percorrido e as escolhas feitas até a finalização dos trabalhos. Como foram apresentações informais, não as registrei. Para melhor visualização das etapas e da descrição de aplicação, observe a Tabela 2, a seguir:

TABELA 2 – Descrição da aplicação

ETAPA DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	DIAS E MESES	AULA	DESCRIÇÃO DE APLICAÇÃO	TURMA
	De 05 a 09 de fevereiro	1 <sup>a</sup>	Exposição do planejamento para o ano letivo de 2018.	Ambas as turmas
		2 <sup>o</sup> 3 <sup>a</sup>	Apresentação do projeto <i>Formar leitores</i> .  Conteúdo ministrado: gêneros discursivos; intertextualidade/hibridação; tradução intersemiótica.	
1 <sup>a</sup>	De 19 a 23 de fevereiro	1 <sup>a</sup>	Apresentação da lista de obras.	Ambas as turmas
2 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>	Escolha das obras pelos alunos.	
3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>	Prazo para a leitura. Motivação: Recordação é viver.	
5 <sup>a</sup>	De 26 a 28 de março	1 <sup>a</sup>	Conversa sobre <i>A divina comédia</i> (ALIGHIERE, 1996) e <i>A jangada de pedra</i> (SARAMAGO, 1986).	Informática (duas aulas nesta semana). Meio ambiente não teve aula.
		2 <sup>a</sup>	Conversa sobre <i>Os Lusíadas</i> (CAMÕES, 1994) e <i>Cem dias entre céu e mar</i> (KLINK, 1986).	
5 <sup>a</sup>	De 02 a 06 de	1 <sup>a</sup>	Conversa sobre: <i>Moby Dick</i> (MELVILLE, 2012).	

---

	abril		Conversa sobre: <i>O velho e o mar</i> (HERMINGWAY, 1956).	
		2ª		Informática
		3º	Conversa sobre: o <i>Auto da barca do inferno</i> (VICENTE, 2005).	
		1ª	Conversa sobre: <i>Moby Dick</i> (MELVILLE, 2012) e <i>A divina comédia</i> (ALIGHIERE, 1996).	
		2ª	Conversa sobre <i>O velho e o mar</i> (HERMINGWAY, 1956).	Meio Ambiente
		3ª	Conversa sobre: <i>Auto da barca do inferno</i> (VICENTE, 2005).	
6ª	De 23 a 27 de abril	1ª	Explicação dos gêneros solicitados: gênero resumo.	Ambas
		2ª	Pesquisa na internet de uma imagem e leitura visual.	
		3ª	Geração do <i>meme</i> .	
7ª	11 de maio	1ª	Entrega do resumo e comentários sobre o gênero.	Ambas
8ª	08 de junho	1ª	Entrega da imagem e comentários sobre o gênero.	Ambas
9ª	6 de julho	1ª	Entrega do <i>meme</i> e comentários sobre o gênero.	Ambas

---

---

De 2 a 6 de agosto	1ª, 2ª e 3ª	Entrega da compilação e apresentação oral.	Ambas
31 de agosto		Entrega da compilação, após a revisão.	Ambas

---

Fonte: Elaborada pela autora.

As avaliações referentes ao projeto de ensino foram distribuídas ao longo dos três primeiros bimestres. Distribuí uma atividade para cada bimestre, visando dar um tratamento igualitário aos processos de leitura e de formação leitora e aos conteúdos curriculares. Não incluí, aqui, mais detalhes, por não se enquadrar no foco desta tese a questão avaliativa.

Na próxima seção, exponho os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados nesta pesquisa e apresento uma articulação entre os questionamentos que norteiam esta tese e a seção. Além de discriminar os pontos centrais de cada capítulo descrito. As informações advindas dessa parte nortearam o caminho em busca de respostas para as questões orientadoras deste percurso investigativo.

### **5.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Nesta seção, exponho os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados que servirão como guias em direção às informações sobre: 1) as evidências de que a tradução intersemiótica de obras clássicas convertidas em *memes*, desenvolveram as competências em leitura; 2) os aspectos favoráveis e desfavoráveis a respeito da estratégia de ensino; e 3) a apropriação do sentido do texto lido obtido pelas produções discentes.

Os dados analisados nesta tese, foram provenientes de duas naturezas: verbal e visual. Além da natureza híbrida e remixada, representada pelo *meme*. Esses dados foram denominados produções discentes por serem constituídos pelas atividades: os gêneros resumo e *meme* e a modalidade imagem.

Para entender as conceituações atribuídas a esses dados percorri três capítulos responsáveis por fundamentar os conceitos pilares para esta pesquisa. A revisão bibliográfica foi norteadada pelos assuntos em torno da ambientação, do subsídio e da sugestão para a formação leitora. Detalhando tem-se: o capítulo 1 – concedeu-se o campo do saber responsável pela aplicação do projeto *Formar leitores*; o capítulo 2 – guiou-se em direção ao alcance do objetivo de desenvolver as competências em leitura; o capítulo 3 – viabilizou-se outra maneira de formar leitores por meio das categorias extraídas das teorias: semiótica e tradução intersemiótica. Essas categorias compõem o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, que será usado para analisar os dados.

A primeira parte da metodologia relatou a forma como a estratégia pedagógica foi aplicada no projeto de ensino. Esse relato esclareceu a origem dos dados a serem analisados nesta tese: o primeiro, o resumo tendo como intenção aproximação ao conteúdo do clássico lido; o segundo, a imagem, como consequência da leitura visual apoiada no diálogo com a obra clássica; o terceiro, o *meme*, como resultado da transcrição, remixagem elaborada como forma de apropriação de sentido do texto lido.

A fim de esclarecer a composição desses dados, trato, a seguir, dos quantitativos das produções discentes e esmiúço as formas de coleta dessas informações. Além do detalhamento da constituição dessas produções discentes que originaram os dados, que serão analisados neste estudo.

### **5.3.1 Produções discentes**

Das produções discentes, resalto alguns pontos importantes. Primeiro: o viés intersemiótico dos dados, já que houve documentos de caráter escrito e visual. O aspecto escrito, gênero resumo, partiu como primeiro contato com a obra clássica. Já o aspecto visual, a imagem, foi vista como mais uma oportunidade de aprofundamento na leitura do clássico de maneira diferente.

O segundo ponto: a característica híbrida das linguagens trabalhadas neste estudo, como aquelas contempladas em Plaza (2013). A produção de *memes* foi um exemplo de hibridação, já que esse gênero implicou entrelaçamento entre modalidades linguística e visual, entre outros aspectos culturais.

O terceiro ponto: a utilização dos trabalhos dos alunos nesta tese, de maneira que foi assinado, pelos participantes da pesquisa, um termo de consentimento livre e esclarecido. Também solicitei que cedessem os trabalhos para uso em minha pesquisa de caráter científico. Além do consentimento discente, o diretor-geral do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, também assinou um termo de consentimento, autorizando a pesquisa na instituição. Esses termos constituem os Apêndices A e B desta tese.

Ressalto que não houve intenção de comparar o desenvolvimento entre as turmas. O interesse, nesta investigação, foi averiguar a evolução individual de cada estudante em relação à leitura. No tocante à produção, o resumo foi realizado de duas maneiras: individual ou em dupla. Já as outras tarefas foram feitas individualmente.

O gênero resumo, com o total de 72 trabalhos, foi produzido de duas maneiras: por capítulo ou por sumarização (parecer global sobre a narrativa). A maioria dos discentes resumiu por capítulo, acreditando ser menos difícil. Essa decisão resultou em trabalhos com grande número de folhas e, por isso, solicitei a cada um que redigisse uma conclusão que revelasse o seu entendimento de toda a obra lida. São essas conclusões que exponho e analiso nesta tese. Quando não, usarei a última página do trabalho, que compreendeu a síntese da parte final do enredo.

A imagem, totalizada em sessenta representações, funcionou como mais uma possibilidade de compreensão da leitura do livro. A finalidade dessa etapa foi conduzir o discente a produzir um trabalho que integrasse as modalidades verbal e não verbal. Essa tarefa permitiu a sua (re)inserção no mundo visual e seu amadurecimento quanto ao manuseio das linguagens usadas. Ao comparar o quantitativo de imagens com o de resumo, contudo, constatei a redução de doze trabalhos. Em outras palavras: doze alunos não realizaram essa atividade, já que era um exercício individual.

O gênero *meme*, criação proveniente da tradução intersemiótica, foi feito por 54 discentes. Esse gênero possibilitou criação autônoma, oportunidade de sintetizar as ideias do texto, aprofundamento do olhar crítico em relação a um pensamento. Todavia, ao contrastar o total de resumos e de *memes*, observamos a diminuição de dezoito tarefas. Dessas dezoito, seis *memes* foram produzidos em forma de vídeos. Esse formato não é estudado nesta pesquisa, devido a um número reduzido de exemplares. Então, doze estudantes não realizaram essa atividade, uma vez que era individual.

Ao comparar, contudo, o quantitativo das atividades, percebi que alguns alunos não realizaram todas as tarefas. Diante da diferença entre a quantidade de tarefas feitas, foi realizada uma uniformização dos dados. Logo, o quantitativo analisado foi de cinquenta

exemplares de cada gênero, totalizando 150 itens. A padronização se fundamentou no critério de equiparação, uma vez que todos os participantes realizaram as três atividades. Esse quantitativo, além de outras informações a respeito das obras e participantes, pode ser visto na Tabela 1.

No próximo segmento, explico os procedimentos de análise. Visito a teoria que sustenta a observação dos dados e como o conceito proveniente dela trata os dados. Como também será exposto o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição intersemiótica*.

## **5.4 Procedimentos de análise**

Nesta seção, apresento os procedimentos de análises e discussão das produções discentes, dados desta tese. Para tal, fiz a seguinte subdivisão: a primeira, referiu-se aos esclarecimentos da abordagem interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), usada na análise. A segunda foi explicada às categorias que compõem o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, utilizadas como instrumento teórico para análise dos dados. Além disso, foi exposto o Quadro 5, de análise das produções discentes, como também a descrição das palavras-chave para enquadramento em cada categoria. A terceira foi apresentada a triangulação dos dados, junto as suas observações.

### **5.4.1 Análise**

Os dados desta tese, que compreendem produções em três atividades, nos gêneros resumo e *meme*, e a modalidade imagem, denominados como produções discentes. Dessas produções, analiso quatro aspectos: o nível de leitura do resumo e da imagem; o remix do *meme* e a ironia crítico-criativa do *meme* que corresponde à legenda. Todos esses fatores serão analisados conforme a conceituação interpretativista, segundo Moita Lopes (1994). Essa teoria fundamenta-se em noção intersubjetiva para tratar os dados. Isso significa que conceitos como interpretação, subjetividade e interação foram os norteadores da análise das produções discentes.

Para Moita Lopes (1994), a produção de conhecimento no campo das Ciências Sociais subordinada ao posicionamento interpretativista trata do “[...] fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma única realidade, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Esse modelo de análise utiliza a linguagem como objeto e meio de se investigar, tomada como o fio condutor de variadas interpretações, transmissora de subjetividades vindas dos indivíduos dentro do contexto social investigado e enfatiza a construção de significados no âmbito social e valoriza a “visão dos participantes” (MOITA LOPES, 1994, p. 331), quando esta pertence ao cerne da pesquisa.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos vinculados à concepção interpretativista delimitam a generalização como construção intersubjetiva, a padronização como “realidade distorcida” (MOITA LOPES, 1994, p. 332) e a objetividade é substituída pela subjetividade proveniente da interação entre humanos, em que há a construção, destruição e reconstrução de significados. Em outras palavras: a primeira desempenha o papel de particularizar, especificar; a segunda, por seu turno, emerge das próprias soluções provenientes dos procedimentos da investigação; a terceira, por sua vez, cede lugar à intersubjetividade. Guiada por essas conceituações, a definição usada para a intersubjetividade compreende a elaboração dos significados advindos da interação humana mediada pela subjetividade.

A intersubjetividade, elemento fulcral da interpretatividade, está diretamente ligada aos “[...] aspectos processuais do mundo social” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). É ela que tem as responsabilidades de abarcar os possíveis significados sobre a investigação e de estabelecer a validade da interpretação junto aos pares do pesquisador, com o seu aval.

A interpretação dos dados, bem como a divulgação dos resultados, pode ser realizada, conforme Moita Lopes sugeriu, nestes termos:

[a] questão da interpretação pode ser resolvida através de uma tática de análise de dados que primeiramente trabalha com base na procura das regularidades que surgem nos dados (padrões de unidades de significados) e que possibilitam a formação de um arquivo de dados, relacionados à(s) questão(ões) sob análise, que podem ser então novamente re-interpretados a partir do confronto com dados

provenientes de outros instrumentos ou de novas investigações (MOITA LOPES, 1994, p. 335-336).

Este estudo, portanto, buscou extrair a intersubjetividade construída pelos participantes do projeto *Formar leitores*, nas três atividades que compõem a produção discente. A finalidade foi interpretar os significados, (ad)vindos da subjetividade, como resultado das interações dos alunos com as três tarefas que produziram (resumo, *meme* e imagem). Nessa interação entre os participantes e as suas produções, identifiquei as “regularidades (padrões de unidades de significados)” mencionadas por Moita Lopes (1984, p. 336), visando “interpretar e re-interpretar” (MOITA LOPES, 1994, p. 331) os sentidos dos textos redigidos pelos alunos.

Esse modelo interpretativo auxiliou-me a compreender as evidências provenientes da tradução intersemiótica de obras clássicas convertidas em *memes* com a finalidade de verificar o desenvolvimento das competências em leitura. Contribuiu, também, para que eu extraísse informações das produções discentes, a fim de nelas observar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da estratégia pedagógica adotada, com o projeto, para a formação leitora.

No próximo segmento, apresento o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, que usei para analisar as produções discentes. Nele, também detalho os conceitos das categorias que o compõem, bem como os seus vínculos com as teorias basilares para a sua construção.

#### **5.4.2 Instrumento teórico para análise dos dados**

Nesta seção, expus o Quadro 5, intitulado *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, junto às suas categorias de análise. O percurso se iniciou com a demonstração do Quadro 5 e explicação sobre a origem e definição de cada categoria componente dele. Posteriormente, informo sobre os aspectos de enquadramento dos trabalhos em suas respectivas categorias.

fundamento a análise dos dados em duas teorias: a semiótica e a tradução intersemiótica utilizadas de forma complementar na construção do Quadro 5 de análise dos dados. Esses dois conceitos estão interligados, pois a tradução intersemiótica de Plaza (2013) está afiliada à semiótica de Peirce (2005), como expus no Capítulo 3. Elas serviram de aporte teórico para a

elaboração do Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, que usei para analisar os dados desta tese. Com esses instrumentos descritos, passo a produzir inferências e abarcar as possíveis interpretações, em busca de apreensão de aspectos significativos para o estudo.

### QUADRO 5 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica

<b>Níveis de leitura</b> Apropriação de sentidos do texto lido.	1º	<b>Qualificativo:</b> expressa palavras que qualificam o texto com pouco aprofundamento.
	2º	<b>Reagente:</b> esboça reação, positiva ou negativa, diante de um trecho e/ou personagem da narrativa.
	3º	<b>Inteligível:</b> associa a compreensão da história a outras leituras e experiências de vida.
<b>Remix</b> Articulação das diversas formas da linguagem e suas hibridações e intertextualidades.	1º	<b>Ícônico:</b> apresenta o significado, por meio de características que recordam o original.
	2º	<b>Indicial:</b> exhibe elementos existentes no original.
	3º	<b>Simbólico:</b> expõe relações interpretativas, contextualizadas considerando-se entre a representação e o original.
<b>Ironia crítico-criativa</b> Análise sintetizada e irônica do contexto da história.	1º	<b>Qualitativa:</b> expressa-se por sentimentos ou qualidades.
	2º	<b>Experiencial:</b> manifesta-se por experiências extraídas do texto base.
	3º	<b>Simbolizada:</b> revela-se por associações interpretativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da Semiótica Peirceana, foram extraídos os seguintes conceitos, mencionados no Capítulo 3: de signo, das categorias universais como níveis de categorização e os três subníveis da relação do signo com o objeto (*icônico, índice e símbolo*). A primeira conceituação seria a ideia de signo como representação; isso significa que as atividades – o resumo, a imagem e o *meme* – representam os sentidos construídos pelos participantes. Essas tarefas são signos (representações): linguístico, visual e remixado (híbrido). A segunda, as categorias universais como níveis das três categorizações. Elas expressam no primeiro nível: *qualidade* – algo qualificável, de expressão sentimental (contato que expressa pouco aprofundamento); no segundo nível: *existencialidade* – explicações vinculadas aos elementos existentes da história, ou gênero lido (contato que descreve itens contidos na narrativa); e no terceiro nível:

*interpretabilidade* – construção de relações com outras realidades, outras narrativas ou experiências de vida (estágio em que surgem inferências explícitas e implícitas). A terceira, referiu-se aos níveis da categoria *Remix*. Essa categorização foi subdividida em três repartições: a primeira, remeteu ao nível *icônico* – quando apresenta o significado por meio de características que recordam o original; o segundo, ao *indicial* – quando exhibe elementos existentes do original; e o terceiro, ao *simbólico* – quando expõe relações interpretativas, contextualizadas entre a representação e o original.

Da Tradução Intersemiótica, teoria principal desta pesquisa, tomei de empréstimo as ideias de transcrição; do *Nível de leitura*, com seus respectivos componentes ; e o conceito da categoria *Remix*. Além desses critérios, o estudo de Plaza (2013) foi a fonte inspiradora para a criação da categoria *Ironia crítico-criativa* e suas respectivas subdivisões.

A noção de transcrição, segundo Plaza (2013), significa traduzir criativamente de forma a produzir um trânsito intersemiótico entre os diferentes sistemas da linguagem, em operação de substituição e complementaridade. A ideia de transcrição, apresentada nesta tese, diz respeito à conversão das formas, de maneira criativa, em um processo tradutório de passagem de um código para outro.

A categoria *Nível de leitura* é explicada por Plaza (2013, p. 34) como “[...] cognição de um signo, [que] desenvolve-se de forma dialógica mediada pela ação do signo, entre uma mente que conhece e o objeto conhecível.” O conceito usado para essa categoria diz respeito à apropriação de sentidos do texto lido. Essa apropriação acontece em três níveis: o primeiro, *qualificativo* – expressa palavras que qualificam o texto com pouco aprofundamento; o segundo, *reagente* – esboça reação positiva ou negativa diante um trecho e/ou personagem da narrativa; e, o terceiro, *inteligível* – associa a compreensão da história a outras leituras e experiências de vida.

A categoria *Remix*, cujos níveis já expliquei, foi inspirada na categorização intracódigo feita por Plaza (2013). Segundo ele, o intracódigo diz respeito às conexões estabelecidas entre os fenômenos como letras, cores, etc.. Baseada nessa significação, criei a categoria *Remix* com o sentido de articulação entre as diversas formas da linguagem e suas harmonizações, hibridações e intertextualidades que envolvem grafia, fonte, cores, palavras, imagem,

dimensões entre outros códigos. Esse processo de hibridação, realizado pela técnica do remix, articula um significado antigo via colagem/montagem em um novo, possibilitando outros sentidos. Nesse estágio, verifica-se o grau de aproximação entre a criação e o original. Como mencionou Plaza (2013, p. 65) sobre esse processo de combinação híbrida, ele “[...] nos permite fazer os meios dialogarem.” Esse foi, realmente, o objetivo desse nível: observar como foi realizado o diálogo entre os meios manipulados pelos participantes.

A tradução intersemiótica também inspirou a criação de outra categoria e seus respectivos níveis, a *Ironia crítico-criativa* vinda da ideia da visão crítico-criativa. A *Ironia crítico-criativa* é o jogo oriundo da transição entre o sensível e o inteligível. É a capacidade de encontrar o que está entre o visual e o textual, ou melhor, a “[...] impressão de um instante” (PLAZA, 2013, p. 41). Essa fase direcionou a tradução de sentimentos associados e unidos sinteticamente. Compreendo a *Ironia crítico-criativa* como a captura de um ponto importante do texto, de forma crítica e sintética. Uso como definição para essa categoria análise sintetizada e irônica do contexto da narrativa .

As subdivisões da categoria *Ironia crítico-criativa* foram inspiradas nas tipologias da tradução intersemiótica de Plaza (2013). A primeira tipologia, tradução icônica – remete às qualidades materiais que relembram o original; a segunda, tradução indicial – reporta aos “caracteres físicos” (PLAZA, 2013, p. 93); e a terceira, tradução simbólica – refere-se à significação manifestada pelo símbolo. Dessa forma, a ironia, principal característica do gênero *meme*, foi subdividida em três níveis: *qualitativo* – expresso por sentimentos ou qualidades; o segundo, *experencial* – manifestado por experimentações físicas representadas por elementos concretos existentes em nossa realidade; o terceiro, *simbolizado* – exteriorizado por conexões inteligíveis; ou seja: associações interpretativas contendo relações entre outras leituras ou experiências de vida.

Para analisar os quatro aspectos: o resumo, a imagem, o *meme* (na concepção remix, pois apresenta hibridação entre imagem e o enredo) e ironia crítico-criativa (sentença que exhibe a percepção crítica, de maneira irônica, sobre algum trecho da obra lida) referentes às três atividades denominadas, nesta tese, Produção Discente, utilizei o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*. Como cada categoria está diretamente ligada a uma atividade, fragmentei o Quadro 5, para otimizar a análise. Ao examinar, portanto, um gênero constituído

por apenas um código como o resumo, ou a imagem, usei a fragmentação Quadro 5.1 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica para o Nível de leitura*:

#### QUADRO 5.1 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica para o Nível de leitura

---

<b>Níveis de leitura</b> Apropriação de sentidos do texto lido.	<b>1º</b>	<b>Qualificativo:</b> expressa palavras que qualificam o texto com pouco aprofundamento.
	<b>2º</b>	<b>Reagente:</b> esboça reação, positiva ou negativa, diante de um trecho e/ou personagem da narrativa.
	<b>3º</b>	<b>Inteligível:</b> associa a compreensão da história a outras leituras e experiências de vida.

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando analiso a hibridação de algum gênero constituído por mais de uma modalidade da linguagem, uso o Quadro 5.2, abaixo:

#### QUADRO 5.2 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica para o Remix

---

<b>Remix</b> Articulação das diversas formas da linguagem e suas hibridações e intertextualidades.	<b>1º</b>	<b>Ícônico:</b> apresenta o significado por meio de características que recordam o original.
	<b>2º</b>	<b>Indicial:</b> exhibe elementos existentes no original.
	<b>3º</b>	<b>Simbólico:</b> expõe relações interpretativas, contextualizadas, considerando-se a representação e o original.

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando examino a mensagem icônica contida em algum gênero, utilizo o Quadro 5.3 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica para a Ironia Crítico-criativa*, que disponibilizo a seguir:

### QUADRO 5.3 – Transcrição e Transcrição Intersemiótica para a Ironia Crítico-criativa

Ironia crítico-criativa  Análise sintetizada e irônica do contexto da história.	1º	<b>Qualitativa:</b> expressa-se por sentimentos ou qualidades.
	2º	<b>Experiencial:</b> manifesta-se por experiências extraídas do texto-base.
	3º	<b>Simbolizada:</b> revela-se por associações interpretativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa fragmentação pode atender atividades que não são constituídas por várias etapas de execução. Além da possibilidade de uso de algum desmembramento para analisar gêneros existentes em outras ambientações. O Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, portanto, torna-se um instrumento de uso variável.

A seguir, foram descritas as características de enquadramento de cada categoria. Foram detalhadas as classificações e caminhos para promover a categorização, bem como a forma de analisar as três atividades pertencentes às produções discentes. Para isso, elaborei uma chave de classificação dos níveis (Figura 10).

#### 5.4.2.1 A chave para usar o Quadro 5 *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*

Neste segmento, trago as características de cada nível das categorias de análise: *Nível de leitura, Remix e Ironia crítico-criativa*. Tendo adotado esses critérios, analisei as produções discentes e as enquadrei em cada nível e categoria. Em outras palavras: nessa parte, apresento a chave a ser aplicada na análise dos dados.

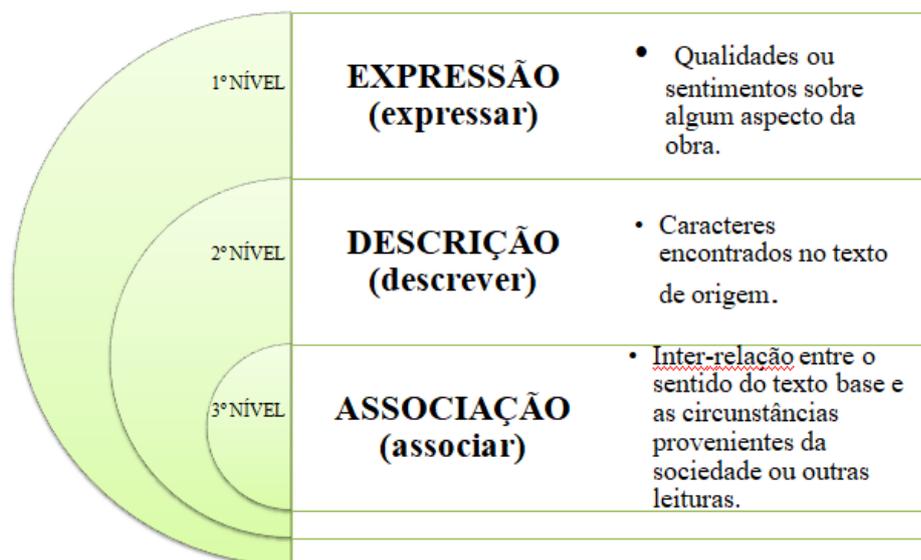
Antes de analisar os trabalhos, ressalto alguns pontos importantes. O primeiro é o uso das categorias. O critério *Nível de leitura* só pode ser aplicado a gêneros fundamentados em apenas um código verbal, como nesta pesquisa, em que foi usado no resumo e na modalidade imagem. A justificativa de utilização dessa categoria, tanto no resumo quanto na imagem, deveu-se ao diálogo que se estabelece entre esses dois gêneros, quando trabalhados nessa forma. Isso significou que o resumo resultou do primeiro contato do leitor com o texto-base,

e, a imagem, do segundo. Esta última tornou-se elemento de aprofundamento da história, por meio do estabelecimento de diálogo com o uso de diferentes códigos.

O segundo ponto direcionou-se às categorias *Remix* e *Ironia crítico-criativa*. Esses critérios só podem ser aplicados a gêneros híbridos e/ou remixados, como o *meme*, ou a gêneros constituídos por mais de um código, como *animes* e infográficos, entre outros, porque se referem às combinações entre diferentes modalidades da linguagem.

O terceiro ponto relacionou-se à maneira como analisei os trabalhos. Em todas as produções discentes, comparei as semelhanças e diferenças entre o texto-base e a produção feita. Para isso, observei as “regularidades (padrões de unidades de significados)” (MOITA LOPES, 1994, p. 336). Em outras palavras: comparei os significados dos textos de origem com os construídos pelos alunos nas atividades produzidas. Para comparar, tomei por base três termos como guias de enquadramento dos níveis: para o primeiro nível, o termo **expressão (expressar)**; o segundo, **descrição (descrever)**; e, o terceiro, **associação (associar)**. Esses vocábulos podem ser substituídos por sinônimos; porém, é necessário respeitar a ideia identificada em cada vocábulo e/ou conjunto de vocábulos. Nesse contexto: **expressão** remete à noção de manifestação do pensamento por meio de qualidades ou sentimentos; **descrição** refere-se à citação de caracteres encontrados no texto-base; e **associação** diz respeito à inter-relação entre o sentido do texto-base e as circunstâncias provenientes da sociedade e/ou outras leituras. A associação está direcionada à apropriação do sentido do texto, que foi interpretada e re-interpretada, como mencionou Moita Lopes (1994), ou, como afirmou Plaza (2013, p. 36), na dimensão da inteligibilidade em que o “[...] pensamento contínuo (inteligível) e o sintético (sensível)” se unem em um processo de entrelaçamento. Abaixo, mostro a chave de classificação dos níveis na Figura 10.

**FIGURA 10 – Chave de classificação dos níveis**



Fonte: Elaborada pela autora.

O quarto ponto destinou-se à imprecisão quanto ao cumprimento da atividade. Quando o aluno não alcançou o objetivo estabelecido para a tarefa ou se confundiu na execução, ele é classificado no primeiro nível, já que fez a leitura da obra; porém, se o discente não fez a tarefa ou deixou partes dela sem fazer, a sua atividade não foi analisada.

O quinto ponto explicou a forma de constituição dos grupos para a análise nesta tese. A apresentação e discussão dos resultados foram feitas por meio de agrupamentos, tendo evidenciado as categorias de análise e seus respectivos níveis, de forma a permitir clara classificação da atividade. Para cada agrupamento, analiso uma tarefa típica daquela classificação. Além dessas, apresento uma atividade atípica pertencente a cada gênero. As típicas referem-se a trabalhos cujas características os situam naquela categoria e naquele nível; e as atípicas, as tarefas incomuns daquele gênero. A escolha dos trabalhos seguiu o critério de representação de um modelo. Logo, apresento um exemplar de cada categoria e nível, e um atípico de cada gênero. Para elucidar o conceito dos modelos típicos apresentados nesta tese e, conseqüentemente, esclarecer os atípicos, estruturei o Quadro 6, a seguir, elencando as características do modelo típico.

### QUADRO 6 – Características típicas dos *memes*

---

Tem, na sua estrutura, uma imagem.
Tem, na sua estrutura, uma legenda.
Há harmonização entre imagem e legenda.
Há hibridação/intertextualidade nas imagens.
A legenda apresenta uma frase irônica.
A frase irônica expõe visão crítica-criativa.
Gerado em computador.
É divulgado via internet.
Há reutilização de uma imagem, por meio de remixagem.
Há uma mensagem irônica.
Há articulação entre contextos antigos e atuais das imagens, ambos conhecidos pelo leitor.
Objetiva-se estabelecer diálogo entre o gênero <i>meme</i> e o livro lido.
Tem conteúdo proposicional para expressar os sentidos dos clássicos da Literatura com a temática sobre viagem.
Exibe a forma por meio de representação remixada de semioses.
Tem função social de expor a apropriação da narrativa por meio de síntese.

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Um *meme* é enquadrado no modelo atípico quando, nele, há ausência de alguma característica elencada no Quadro 6, que se refere ao modelo típico. Além dessa observação, que serve para identificar qualquer *meme*, há algumas direcionadas à estratégia pedagógica descrita nesta tese. Para outras utilizações desse modelo, portanto, basta excluir aqueles aspectos relacionados à transcrição intersemiótica.

Ao final de todo o processo de análise, fiz triangulações referentes às movimentações por entre os níveis e classificações das tarefas necessárias melhor estudo dos dados. Nela, apresento informações relativas a cada discente, em cada atividade, para equiparar o percurso realizado por cada aluno.

### 5.4.3 Triangulação final de dados

Nesta seção, descrevo a noção na qual a triangulação está apoiada, bem como discrimino e comparo as atividades, suas produções e seus respectivos resultados de cada discente. O objetivo dessa triangulação foi verificar o desenvolvimento das competências em leitura de cada discente. Para isso, apresento alguns quadros comparativos entre níveis, atividades e classificação.

O termo triangulação é proveniente das áreas de Navegação e Topografia (COX; HASSARD, 200, p. 109) e se refere ao método de posicionamento dos elementos. Campbell e Fiske (1959, p. 81 *apud* TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998, p.3, ) expandiram o sentido dessa palavra, ao utilizá-la, no campo da Psicologia, com a noção de obtenção de resultado advindo de diversas fontes, técnicas, etc.. Esse vocábulo vem adquirindo novos significados até hoje.

A pesquisa, cujos resultados registro nestas linhas, enquadrou-se na análise da triangulação de dados por lidar com a equiparação das três atividades das quais resultaram as produções discentes. Minha intenção foi proceder à triangulação desses três dados, visando obter o resultado que esperava em relação ao objetivo e aos questionamentos já apresentados e, com eles, ter ciência da eficiência e da eficácia do uso da prática didático-pedagógica concebida, implementada e analisada como ferramenta para desenvolvimento das competências em leitura.

A intenção foi produzir um quadro, contendo os nomes dos participantes e a classificação recebida na análise. A partir desse quadro comparativo, visualizei todo o percurso feito, aluno por aluno, e obtive respostas sobre seu progresso, estagnação ou retrocesso. De posse dessas informações, tirei conclusões sobre a estratégia pedagógica para a formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica.

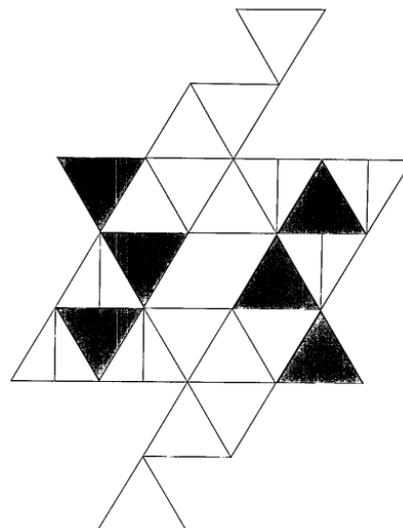
A comparação dos dados obtidos após análise das três atividades resultantes da produção discente possibilita constatar ou refutar (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61) a eficácia da investigação. Como afirmou Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), ao: “[...] comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.” Isso significa que o resultado proveniente dessa comparação permite

refletir sobre a aplicação da estratégia pedagógica estudada, uma vez que não foi intenção elaborar uma teoria, mas, sim, repensar posicionamento da prática da leitura e ações para se fomentar a formação leitora no âmbito do ensino e da aprendizagem em ambientes de Educação formal, oficial.

No próximo capítulo, apresento os dados. Para isso, fiz divisões, de forma a estruturar melhor minhas análises. Além dessa exposição dos dados, discuto os resultados provenientes das análises e mostro as triangulações feitas entre as atividades, níveis e classificações, a fim de otimizar a visualização da movimentação dos estudantes por entre as categorias e os subníveis.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Traduzir com invenção pressupõe reinventar a forma.  
Júlio Plaza, *Tradução intersemiótica*



Tradução intersemiótica feita, por Júlio Plaza (1984),  
de “nascemorre”, de Haroldo de Campos (1958).

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, analiso as produções discentes dos participantes, utilizando o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersmeiótica* e a Figura 10 - *Chave de classificação dos níveis*. Na segunda, procedo à triangulação final dos resultados das análises. Essas análises são à luz da abordagem qualitativa-interpretativa, conforme Moita Lopes (1994), incorporando, também, contribuições das teorias detalhadas nos capítulos 1, 2, e 3.

Além disso registro a certeza de que a Tradução Intersemiótica, teoria aplicada às Artes, (ad)vinda da poesia concreta, concebida por Plaza (2013), é aplicável à área educacional. Fiz, portanto, adaptações, estabeleci articulações com outras concepções e inserções de ideias, a fim de viabilizar o seu uso em contexto didático-pedagógico.

### 6.1 Produções discentes

Esta seção é organizada por conjuntos. Cada conjunto se refere a uma categoria e a um nível do Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*. Cada agrupamento apresenta as atividades típicas de cada categoria e nível. Além dos modelos comuns, exibio, um exemplo

atípico de cada gênero. Faço essa distribuição em conformidade com as características elencadas no Quadro 6 - *Características típicas dos memes*. Procedo a toda essa divisão para evitar várias repetições de apresentações de uma mesma classificação.

Apresento, portanto, nove grupos identificados, a saber: agrupamento 1 – *Leitura*, primeiro nível, *qualificativo*; agrupamento 2 – *Leitura*, segundo nível, *reagente*; agrupamento 3 – *Leitura*, terceiro nível, *inteligível*; agrupamento 4 – *Remix*, primeiro nível, *icônico*; agrupamento 5 – *Remix*, segundo nível, *indicial*; agrupamento 6 – *Remix*, terceiro nível, *simbólico*; agrupamento 7 – *Ironia crítico-criativa*, primeiro nível, *qualitativa*; agrupamento 8 – *Ironia crítico-criativa*, segundo nível, *experencial*; e agrupamento 9 – *Ironia crítico-criativa*, terceiro nível, *simbolizada*.

Em cada conjunto, exponho um modelo de trabalho que revela as características comuns da categoria e do nível representados, além de um exemplo incomum, atípico, por gênero. A exibição dos exemplares raros justifica-se por ensejar a leitura de trabalhos diferenciados. Ao analisar a categoria Ironia Crítico-criativa, encontrei atividades com *memes* sem ironia e uns com a sentença irônica com tom narrativo; então, mostro dois exemplos sendo um de cada aspecto, totalizando dezessete produções discentes, das 150 atividades. Apresento, então, três resumos típicos de cada nível e um atípico, totalizando quatro; adoto o mesmo processo com relação às imagens. Analiso, por isso, oito tarefas nessa categoria (quatro resumos e quatro imagens). Já quanto ao gênero *meme*, analiso as categorias *Remix* e *Ironia crítico-criativa* sendo quatro na categoria *Remix* (três agrupamentos com os típicos e um com o atípico) e cinco da *Ironia crítico-criativa*, porque essa última contém dois modelos incomuns. Examinado o gênero *meme* em duas categorias. Dele, serão exibidas nove tarefas. Assim, o total de modelos analisados é de dezessete. Isso significa que não exponho repetições de categorias e de subníveis, nem de gêneros. Para melhor visualizar a distribuição das produções discentes, observe o Quadro 7.

QUADRO 7 – Demonstração dos agrupamentos

AGRUPAMENTO	CATEGORIA	GÊNERO	NÍVEL	CLASSIFICAÇÃO	MODELO
1	Leitura	Resumo e imagem	Primeiro	Qualificativo	TÍPICO DE CADA CATEGORIA E SUBNÍVEL E UM ATÍPICO DE CADA GÊNERO
2	Leitura		Segundo	Reagente	
3	Leitura		Terceiro	Inteligível	
4	Remix	<i>Meme</i>	Primeiro	Icônico	
5	Remix		Segundo	Indicial	
6	Remix		Terceiro	Simbólico	
7	Ironia crítico-criativa	<i>Meme</i>	Primeiro	Qualitativa	
8	Ironia crítico-criativa		Segundo	Experiencial	
9	Ironia crítico-criativa		Terceiro	Simbolizada	

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises são feitas à luz da noção interpretativista, segundo Moita Lopes (1994). Para fazê-las assim, com fidelidade a esse conceito, extraí elementos da intersubjetividade construídos pelos discentes ao realizarem as três atividades, observando como foi elaborado o significado (ad)vindo da subjetividade de cada aluno expressa na realização das tarefas (resumo, *meme* e imagem). Para isso, utilizei a “[...] tática de análise de dados que primeiramente trabalha com base na procura das regularidades [...]” (MOITA LOPES, 1994, p. 335).

Em relação ao resumo, muitos dos textos apresentados continham muitas páginas. A solicitação inicial era de que os discentes demonstrassem ali a sua compreensão de toda obra lida, a título de conclusão. Muitos estudantes, porém, optaram por deixar o último capítulo do livro como encerramento. Logo, alguns textos expostos foram acerca da percepção das últimas partes das obras lidas.

Para guiar as análises das atividades apresentadas em cada agrupamento, utilizo a Figura 10 - *Chave de classificação dos níveis* e o Quadro 6 - *Características típicas dos memes*. Com essa Figura 10 e com o Quadro 6, verifiquei que todas as tarefas classificadas no primeiro nível foram norteadas pelo verbo **expressar**; as do segundo, pelo verbo **descrever**; e, as do terceiro, **associar**.

## AGRUPAMENTOS DA CATEGORIA NÍVEL DE LEITURA GÊNERO RESUMO

AGRUPAMENTO 1 – *Leitura, primeiro nível, qualificativo*

Obra: *O velho e o mar*

Aluno: Félix

Gênero: Resumo

### Figura 11– O velho pescador

O velho pescador, Santiago, se sente em uma “maré de azar” após se passar 40 dias sem pescar um único peixe, mas é incentivado pelo jovem chamado Manolín que o admira muito desde pequeno e insiste para que continue com as pescas. Após alguns dias, o velho parte do porto junto a barcos de outras ilhas para alto mar.

Após muito esforço o velho conseguiu achar o peixe que tanto queria, do tamanho de uma pá de "baseball" em forma de florete. Ele o tenta puxar com seu braço dormente e começa a sentir câibras de tão forte que o peixe era. Essa luta durou incansáveis horas, até que velho percebeu estar muito cansado e dormir era o necessário, mas ele não podia perder o precioso dourado (nome do peixe). O velho finalmente acorda com fome e cansado, e resolve se entregar. Ele rapidamente pega sua faca que estava na cintura e a encrava no crânio do peixe e o puxa para dentro de seu barco com medo de perder seu tão precioso peixe, ele então o abre e vê dois peixes-voadores que estavam bem frescos e dariam para uma ótima refeição. No caminho, o velho com medo de ser puxado para algum redemoinho resolve fazer uma artimanha para mantê-lo acordado, ele amarra uma corda em seu punho direito em direção a teu rosto fazendo o acordar. O mar engrossara consideravelmente, era uma brisa de mal tempo e ele precisava dela para regressar ao porto. Então ele decide ir para o sudoeste, e em sua terceira volta viu um peixe tão grande que quando passara de baixo de seu barco o dava medo, tinham mais de três pés de comprimento e ao nadarem chicoteavam como enguias. O velho soava porem não era por causa do sol e sim do tamanho esforço do peixe em não ser capturado, e então lança o seu arpão perfurando-o, mas parece não causar muitos danos, e nisso o velho coloca todo o seu corpo contra o arpão para que o perfure ainda mais. Com o tempo, mar começa a mudar de azul para vermelho e o velho cansado fica feliz, a luta tinha acabado, mas havia muito trabalho a ser feito, o velho não precisava de bússola para saber onde ficara o sudoeste, precisava somente de uma leve brisa em sua vela. Porém o velho é atacado por tubarões que começaram a arrancar pedaços de seu precioso peixe que havia acabado de ser caçado, e o velho não tinha a mesma disposição de antes para enfrentar tubarões. Os tubarões não voltaram a atacar antes do pôr do sol e ele consegue espantá-los com um pedaço de remo que havia achado. Cansado, o velho chega ao porto todo escuro e pensa que todos já deveriam estar dormindo e o velho então recolhe o mastro e leva seu precioso peixe para os outros verem, de tão cansado ele dormiu na rua e acordou com os gritos de um homem falando o tamanho de seu peixe para os outros, e então o velho ficara feliz por sua conquista.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse resumo, escrito por Félix, foi feito conforme solicitado, com apresentação sintetizada, contendo a sua percepção acerca da obra. Conforme van Dijk (1978) afirmou, resumir ou sumarizar é expor as informações essenciais e secundárias, de forma reduzida. Pelo que expôs, esse discente seguiu algumas macrorregas (VAN DIJK, 1978), uma vez que se percebem orações associativas como “[a]pós alguns dias, o velho parte do porto junto a barcos de outras ilhas para o alto mar”. Esse período faz referências a várias tentativas mal sucedidas de pesca do velho, já que muitos momentos no livro retratam esse fracasso na pesca.

Ao se ler o texto, percebe-se que, apesar de ele conter alguns trechos descritivos, há, nele, predomínio da expressão de qualidade e sentimentos . Essas expressões se registram em termos, locuções adjetivas e frases. O início do texto já veicula essa ideia: “[o] velho

pescador”, “maré de azar”, “único peixe”, “jovem chamado Manolín”, “desde pequeno”... Por isso, o texto desse estudante foi classificado no *nível de leitura qualificativo*.

Esse texto do aluno Félix expõe, usando termos de Plaza, “[...] a qualidade de sentimento que o signo pode provocar” (PLAZA, 2013, p. 34), com expressões como “braço dormente”, “luta durou incansáveis horas” e “precioso dourado”. Esse estudante utiliza qualificações para expressar as situações de dificuldades vivenciadas pelo Velho.

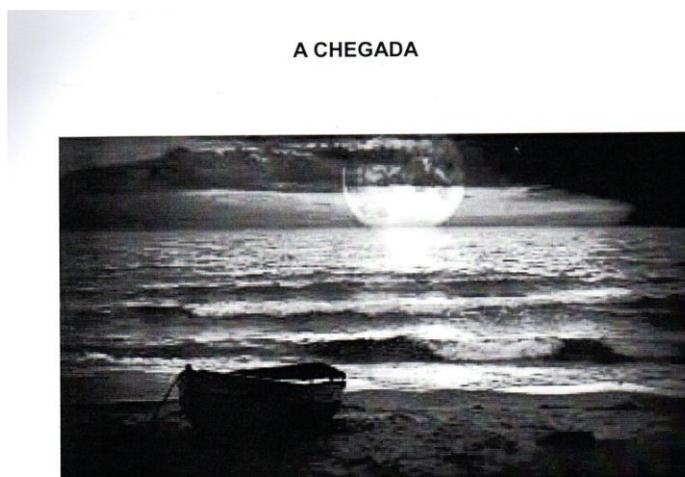
#### AGRUPAMENTO 2 – *Leitura, segundo nível, reagente*

Obra: *O velho e o mar*

Aluna: Aline

Gênero: Resumo

#### FIGURA12 – A chegada



Fonte: <https://giphy.com/gifs/water-random-wave-kWwZgvtjAKBy>

Quando Santiago chegou à praia era noite e todos estavam deitados, e com muita dificuldade arrastou o barco para a terra, deixando-o preso a uma rocha, já que não conseguiu levá-lo mais longe, e seguiu para a cabana com o mastro nos ombros. Ao chegar, encostou o mastro na parede e se deitou muito cansado e ferido. No dia seguinte, Manolin vai até a cabana, como era de costume todas as manhãs, e ao ver o velho naquele estado começou a chorar. Em lágrimas, sai em busca de café, encontrando com pescadores admirados com o esqueleto do peixe, o qual media cinco metros e cinquenta centímetros. Voltou para a cabana com o café e ficou esperando, até que o ancião acordou e tomou café. Durante o café, Manolin fazia novos planos de pesca com o pescador, e em seguida Santiago voltou a dormir, sonhando com leões.

Fonte: Dados da pesquisa.

A aluna Aline não conseguiu atender ao comando de escrever um resumo que correspondesse à percepção de toda história, porque ela não apresenta, de forma “[...] concisa [os] conteúdos de outro texto [...]” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91). O seu texto foi organizado em capítulos, de acordo com a sequência do livro lido. Por isso, a página apresentada se refere à última do trabalho da Aline.

Esse texto expõe a predominância de descrições das ações do velho, do tamanho do peixe e dos hábitos do velho e de Manolín, como atestam, por exemplo estes trechos: “[...] Santiago chegou à praia era noite e todos estavam deitados, [...]”, “[...] seguiu para a cabana como o mastro nos ombros.” “[...] arrastou o barco para a terra, deixando-o preso a uma rocha, [...]”, e “[...] o esqueleto do peixe, o qual media cinco metros e cinquenta centímetros”. Essas descrições situam o resumo de Aline no *nível de leitura, reigente*.

O registro descritivo dessa estudante revela a “[...] experiência real com o original [...]” (PLAZA, 2013, p. 35). Isso significa que ela traduziu o texto-base, exteriorizando os signos de maneira a descrever como a sua mente recebeu o conteúdo do clássico lido e reagiu a ele. Em outras palavras: ela descreve, detalhadamente, as circunstâncias da narrativa.

Um fator relevante nessa atividade da Alice foi a utilização da imagem como auxílio para expressão do seu entendimento do enredo. Essa ilustração veicula informações que ajudam a compreender os pensamentos da estudante em relação ao clássico literário lido. Alice, então, ao combinar modalidades verbal e não-verbal, mostra como códigos diferentes podem reforçar a compreensão.

AGRUPAMENTO 3 – *Leitura, terceiro nível, inteligível*

Obra: *Moby Dick*

Aluno: Viviane

Gênero: Resumo

## Figura 13 – Conclusão

### Conclusão

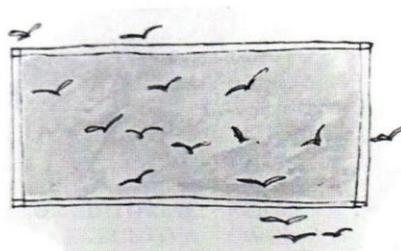


Ilustração: Nelson Cruz (Moby Dick, Herman Melville – Recontada por Fernando Lopes, 2005)

Como foi possível que essa história tenha chegado aqui se todos os envolvidos morreram? O fato é que alguém sobreviveu. Quis o destino que Ismael fosse poupado. Quando Moby Dick sacudiu as cordas dos arpões, fazendo três marinhos caírem na água, foi Ismael o que não conseguiu voltar para o bote. Continuou a nadar para longe, e assistindo toda a cena. Estava um tanto afastado de onde o *Pequod* afundou, e quase foi levado junto com o redemoinho que tinha formado. Uma caixa de salva vidas que se desprende do navio subiu direto a ele, que se agarrou a ela, e ficou ali boiando um dia e uma noite. No outro dia, foi recolhido por um veleiro – *Raquel* – que navegava em busca dos filhos perdidos do capitão, e que agora encontraram um órfão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse resumo, escrito por Viviane, foi composto por uma página para cada capítulo, totalizando treze capítulos, mais a conclusão. Ela também elaborou uma consideração final sobre a obra, solicitação feita a todos os alunos. Esse gênero registra as impressões sobre o texto original. Viviane redigiu um novo texto, fundamentado no clássico literário lido.

Essa discente traça uma linha tênue entre o passado e o presente, associando o ocorrido (a história real) à transfiguração do fato em narrativa literária. Ela interpretou o sentido do enredo, quando estabeleceu vínculo entre ele e a obra e, por isso, ela atinge o *nível de leitura inteligível*, já no primeiro contato com o livro. Sua escrita é sintética e bem explicativa da trajetória da narrativa, mesmo sem explicitar que Moby Dick era uma baleia cachalote.

A associação entre a escrita da obra e o ocorrido representa, como defendeu Plaza (2013, p. 35): “[...] a consciência de um processo no qual se desenvolve a cognição.” Viviane associa a compreensão da história com a realidade, como se verifica na primeira sentença do resumo: “[c]omo foi possível que essa história tenha chegado aqui se todos os envolvidos morreram. O fato é que alguém sobreviveu.” Essa estudante também lança mão da imagem como elemento auxiliar para manifestar seu pensamento. Ela se coloca imersa na narrativa trazendo a leitura

para os três níveis representados pela Figura 10 - *Chave de classificação dos níveis: expressão, descrição e associação.*

## MODELO ATÍPICO

AGRUPAMENTO 2 – *Leitura, segundo nível, reigente*

Obra: *O velho e o mar*

Aluno: Pedro

Gênero: Resumo

### FIGURA 14 – Páginas 50 a 61

Página 50 a 61

Santiago agora levava o colossal peixe preso em seu barco para sua cidade. O grande peixe deixava para trás um rastro de sangue do tamanho de uma estrada, isso atraiu um cardume de tubarões. O velho cansado teve de esperar os ferozes tubarões atacarem o peixe para que ele os atacasse de volta, com pedaços de remos e pedaços de madeira arrancados de seu barco. E assim foi até o cair da noite, uma batalha épica entre Santiago e os tubarões, quando a meia noite chegava, Santiago pode ver o porto de sua cidade, e ele acreditava que os tubarões não o atacariam novamente tão perto da praia, mas o contrario aconteceu, novamente atacado, o velho pensou que não conseguiria desta vez. Mas então espantou com todas suas forças alguns tubarões com golpes de madeiras e conseguiu chegar até o porto. Chegando lá teve que sozinho carregar seu barco até a praia e suas tralhas até sua cabana, e ao chegar lá desabou-se no sono. No dia seguinte todos os pescadores se espantavam com o tamanho do peixe preso ao barco do velho, e o rapaz foi até a cabana do mesmo, e ao vê-lo naquele estado desabou-se a chorar, buscou café para o velho e ficou ao seu lado até que ele acordasse e assim disse que voltaria a pescar com o velho se ele tivesse sorte ou não. O velho alegre com o rapaz, novamente voltou a dormir.



Fonte da imagem: <https://pl.depositphotos.com/8723104/stock-photo-shark-attacks-man-in-a.html>

Fonte: Dados da pesquisa.

O resumo escrito por Pedro foi composto por seis páginas; ele adotou a estratégia de sumarizar em uma lauda o conteúdo de dez páginas do livro. Esse é um tipo de estruturação que “[...] mantém uma organização que reproduz a organização do texto original,” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91). Isso demonstra a direta vinculação entre o texto-base e o resumo.

Como expliquei anteriormente, temos duas classificações, nessa atividade. Houve uma parte do texto que se referiu à expressão de qualidades e sentimentos, como constatei nos seguintes trechos: “o colossal peixe”, “grande peixe”, “rastros de sangue do tamanho de uma estrada”, “ferozes tubarões” “velho cansado” e “batalha épica” entre outras. Esses excertos expressam “[...] imediatamente presente à consciência a presença de [...] sentimento de qualidade como sensação [...]” (PLAZA, 2013, p. 35). Por isso, essa atividade poderia ser classificada no agrupamento 1 - *Leitura*, primeiro nível, *qualificativo*.

A outra classificação seria no agrupamento 2 - *Leitura*, segundo nível, *reagente*, porque, nesse resumo, observo trechos descritivos como: “carregar seu barco até a praia e suas tralhas até sua cabana”, “peixe preso ao barco do velho” e “buscou café para o velho e ficou ao seu lado até que ele acordasse”. São descrições de ações, hábitos e sentimentos do velho em relação ao ocorrido. Esses exemplos revelam a “[...] categoria diádica, [entre] o original a ser traduzido, [e] o efeito que aquele produz na relação de leitura” (PLAZA, 2013, p. 35).

Lendo-se o resumo, verifica-se a equiparação entre os dois níveis. Essa situação dificulta a classificação categórica do resumo em apenas um nível específico, porque a forma registrada está bem semelhante. Devido a esse problema, que pode ocorrer com relação a outros trabalhos, optei por valorizar a leitura da obra. Por isso, identifico-a no nível hierárquico imediatamente superior, critério que adotarei em outros casos similares.

#### AGRUPAMENTOS DA CATEGORIA NÍVEL DE LEITURA MODALIDADE IMAGEM

Prosseguindo com a análise de atividades compostas por somente um código, examino os agrupamentos referentes às classificações das atividades contendo as imagens. Essa modalidade que funciona com imagens digitais, provenientes de pesquisas, feitas na internet,

com o intuito de se ampliar a leitura do clássico da literatura, representante do sistema linguístico da linguagem visual.

Além da representação imagética, a atividade requeria explicação da imagem. Esse quesito visava permitir observar a construção de sentidos, pelo(a) discente, articulando imagem e enredo. Todavia, houve imagens que são autoexplicativas. Se o entendimento for claro, creio não haver necessidade de explanações, condição mencionada para todos os participantes.

AGRUPAMENTO 1 – *Leitura*, primeiro nível, *qualificativo*

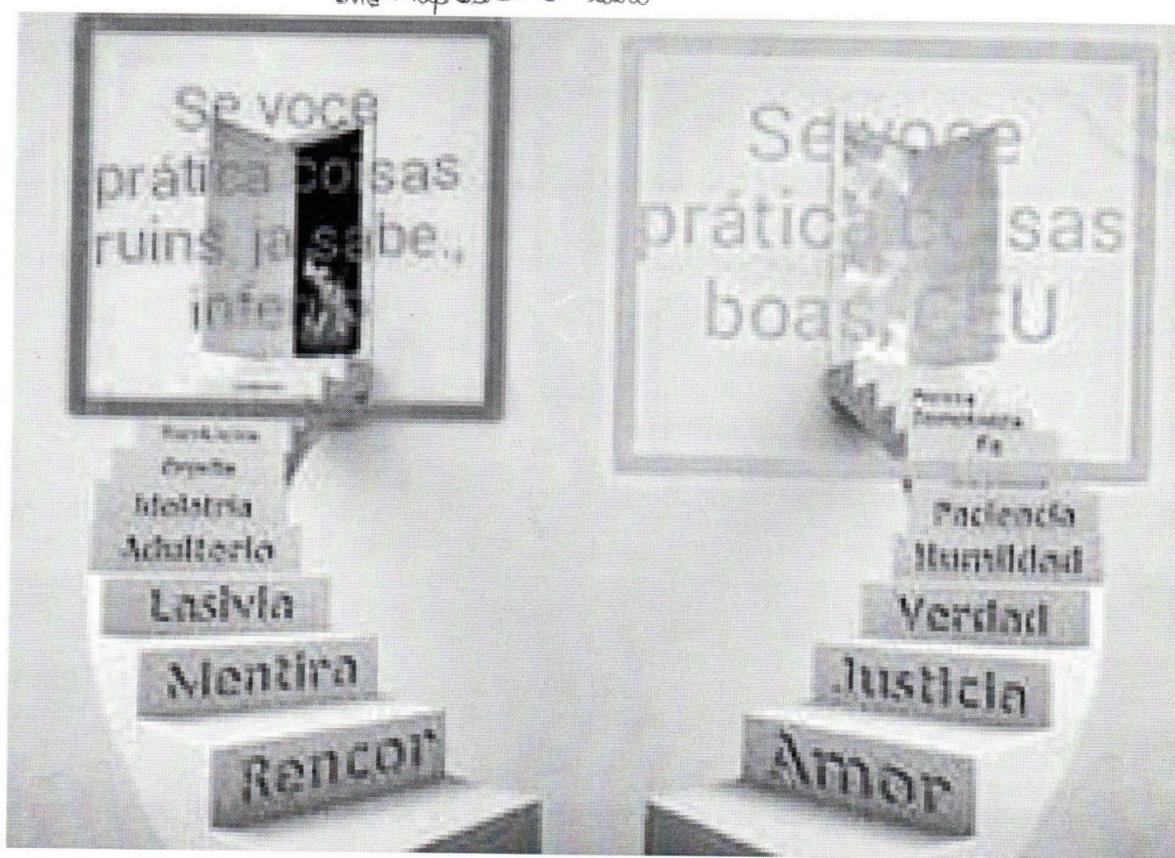
Obra: *Auto da barca do inferno*

Aluno: Tales

Modalidade: Imagem

**Figura 15 – Se você pratica coisas**

Imagem = Representação do livro



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa imagem selecionada por Tales dialoga com a obra de forma *qualificativa*, por expressar a qualidade e o sentimento presentes no enredo sobre a prática de boas ou más ações na Terra, e apontar que as consequências relacionadas a essas práticas conduzem ao céu ou ao inferno. Em outras palavras: esses resultados são “o efeito causado pelo signo” (PLAZA, 2013, p. 34). Ela é constituída por duas escadas direcionadas a uma porta apresentada como um quadro. Essas escadas estão divididas em dois lados: um, refere-se aos sentimentos bons; e, o outro, aos ruins. Observa-se que, para o lado representativo do inferno, o enquadramento é mais escuro, e a abertura da porta também. Já a outra parte é toda mais clara. Em cada degrau das escadas, há uma palavra retratando bom sentimento ou boa ação, na lateral correspondente ao céu; e, na outra, em cada degrau, palavra significando mal sentimento ou má ação.

Tales expressa, em sua imagem, a correlação entre as ações na Terra e os resultados delas, após a morte. Essa situação é destacada na obra, que apresentadois barcos: um direcionado ao Diabo, e, o outro, ao anjo. Mesmo contendo algumas palavras, a ênfase do conteúdo, nesse caso, transmitido repousa na imagem.

Um aspecto relevante, nessa tarefa do Tales, porém, é a ausência de explicação sobre a imagem. Esse critério foi uma das recomendações dadas para a segunda tarefa, mas, como a imagem apresenta vínculo nítido com o enredo, esse fator não constituiu problema para a análise, porque a articulação entre a narrativa e a imagem está óbvia.

AGRUPAMENTO 2 – *Leitura*, segundo nível, *reagente*

Obra: *Os Lusíadas*

Aluna: Fabiano

Modalidade: imagem

FIGURA 16 – A viagem dos lusitanos



Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=imagem+que+represente+o+livro+os+lusiadas&source=images&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewjBv9zUrOPbAhWlhJAKHS7gCLYQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=613#imgrc=gki2sbRixLJFAM](https://www.google.com.br/search?q=imagem+que+represente+o+livro+os+lusiadas&source=images&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewjBv9zUrOPbAhWlhJAKHS7gCLYQ_AUICigB&biw=1366&bih=613#imgrc=gki2sbRixLJFAM).

A viagem dos Lusitanos teve início a partir de um sonho do rei de Portugal influenciado pelos deuses e foi quase uma “guerra” dos deuses, alguns defendiam e eram a favor a viagem dos Lusos, outros não, isso gerou um conflito durante toda a viagem e isso de certa forma afetou muito na expedição em busca das Índias, que no fim teve seu sucesso!

Fonte: Dados da pesquisa.

A imagem apresentada está diretamente ligada à narrativa. De acordo com a fonte registrada abaixo da imagem pelo Fabiano, verifica-se ligação entre a figura e o enredo *Os Lusíadas* de Camões. O diálogo é estabelecido com a obra de maneira *reagente*, devido aos elementos presentes nela. Esse discente esboça uma reação diante do excerto correspondente às dificuldades enfrentadas no mar pelos portugueses; ou seja: há “esforço mental desprendido da experiência real” (PLAZA, 2013, p. 35) com o clássico literário.

O trecho representado na imagem mostra quatro embarcações com velas contendo inscrições com uma cruz (a Cruz da Ordem de Cristo). Há, também, um grande desenho de um homem,

como um deus, remetendo, talvez, à passagem sobre o gigante Adamastor. Essa parte refere-se às dificuldades enfrentadas em alto-mar.

Em sua explicação, Fabiano menciona o motivo do início das grandes navegações. Nela, ele explicita o objetivo da viagem e o êxito da trajetória. Com explanação como “[a] viagem dos Lusitanos teve início a partir de um sonho do rei de Portugal”, representa a concretização do sonho dos portugueses em realidade. Já a sentença “certa forma afetou muito na expedição em busca das Índias que no fim teve seu sucesso!” menciona a glória na busca do caminho para as Índias. Esses fragmentos remetem ao enredo e atestam vinculação do entendimento do aluno articulando elementos da obra.

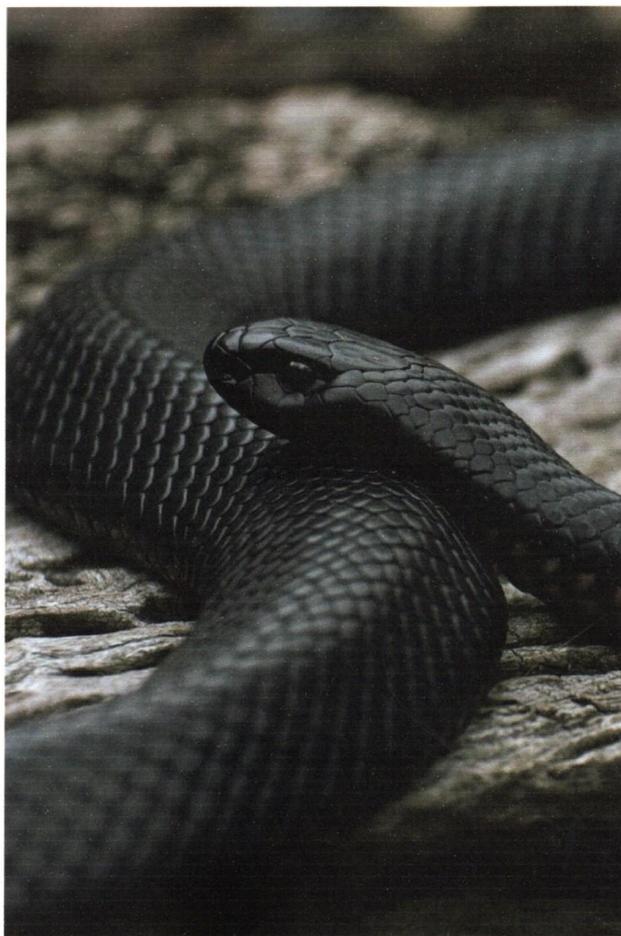
Um fator relevante quanto a essa imagem é a fonte citada, porque foi extraída de *blogs* sobre o clássico, e não de pesquisas na *web*, com o intuito de encontrar imagens que dialogassem com o livro. Esses *blogs* disponibilizam representações visuais e linguísticas vinculadas diretamente à obra. Isso implica uma busca mais rápida, certa e de menor esforço; portanto, em relação à experiência em navegação na *web*, reflete pouco tempo dispendido.

AGRUPAMENTO 3 – *Leitura, terceiro nível, inteligível*

Obra: *A divina comédia*

Aluna: Vânia

Modalidade: imagem

**FIGURA 17 – Mamba negra**

Como a Divina Comédia é um livro extremamente religioso e rebuscado, uma cobra me lembra exatamente das palavras que li dentro deste.

A mamba negra, sendo essa a retratada na imagem, se tem como uma das cobras mais perigosas e venenosas do mundo, e assim como o Inferno retratado no livro, é uma arma letal.

Além de fazer intertextualidade com o conto de Adão e Eva, esses que são citados no livro e se tem como o início do pecado mundial, a cobra também demonstra exímio exemplo de dominação, ataque, letalidade e perigo, e são exatamente as palavras que podem definir a jornada de Dante durante o decorrer da história.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa imagem selecionada por Vânia associa pontos implícitos da obra com outras leituras. Isso se dá pela aliança entre a cobra e a noção desse animal como símbolo do mal no Catolicismo. Lendo-se o trecho “[a] mamba negra, [...] se tem como uma das cobras mais perigosas do mundo, e assim como o inferno retratado no livro [...]”, verifica-se a seleção do réptil como entrelaçamento entre conhecimentos prévios e significados construídos via

inferência e intertextualidade. Essa associação situa o trabalho de Vânia no terceiro nível de leitura, *inteligível*, posto que “[...] a mente faz através da introdução de uma ideia que não está contida nos dados e que produz conexões que estes dados, de outro modo, não teriam” (PLAZA, 2013, p. 39).

A imagem exhibe uma cobra negra, com tamanho e larguras médias. Ela aparenta estar sobre um pedaço de madeira. Não apresenta sinais de ataque. A foto retrata justamente a cabeça da cobra com os olhos direcionados a algo tendo essa cabeça repousada em uma parte do seu corpo.

Já no início da explicação, Vânia destaca o aspecto religioso da obra, com a sentença “[a]lém de fazer intertextualidade com o conto de Adão e Eva, esses que são citados no livro e se tem como início do pecado mundial, a cobra também demonstra exímio exemplo de dominação, ataque, letalidade e perigo [...] palavras que podem definir a jornada de Dante [...]”. Justamente por isso, essa aluna associa o contexto a uma narrativa e a um símbolo comum em alegorias religiosas, à cobra, que é associada ao inferno, narrativa bíblica sobre Adão e Eva, ao perigo, à dominação e à letalidade.

#### MODELO ÁTIPICO

AGRUPAMENTO 2 – *Leitura*, segundo nível, *reagente*

Obra: *Auto da barca do inferno*

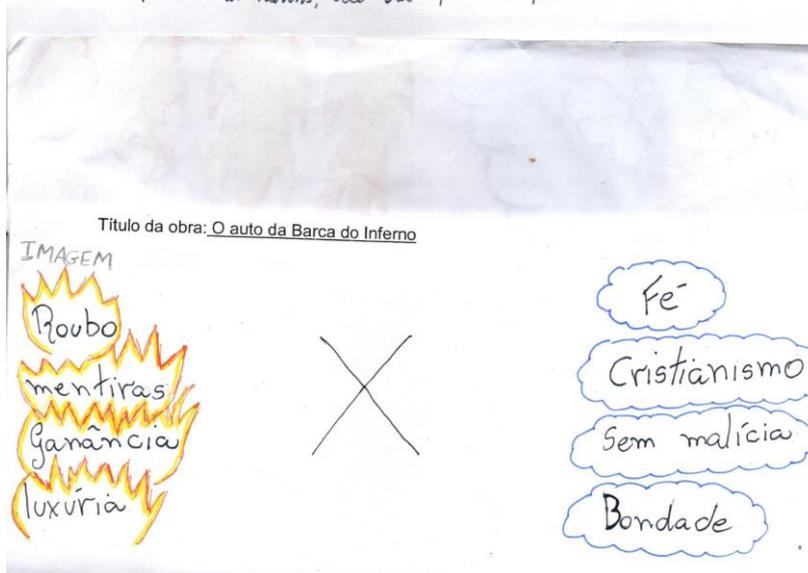
Aluna: Célia

Modalidade: imagem

## FIGURA 18 – Roubo e fé

Título da obra: O auto da Barca do Inferno

Explicação da IMAGEM: em as palavras escritas você consegue associar que se fizer as palavras da chama, você irá para o inferno; se você fizer as palavras das nuvens, você irá para o paraíso.



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa imagem apresentada por Célia expressa qualidades e sentimentos presentes na obra. Ela dialoga com as características dos personagens, quando vivos, que influenciaram a sua ida para uma das barcas, após a sua morte: a do Diabo, ou a do anjo. Devido à expressão dessas qualidades e sentimentos, classifiquei o trabalho dessa discente no primeiro nível: *qualificativo*.

Acompanham a imagem palavras que descrevem ações e características que conduzem ao inferno, em um lado da folha, e, no outro, que levam ao céu. Os vocábulos referentes ao inferno estão circulos com cores vermelhas e amarelas, simulando labaredas de fogo; as relativas ao céu, por sua vez, estão rodeadas pela cor azul, em formato de nuvem. São quatro termos de cada lado, separados por um X central.

A explicação dessa estudante vincula a ideia de ação e efeito (reação) contidos no texto. Nas sentenças. Célia comenta que “se fizer as palavras da chama, você irá para o inferno” e que, se “você fizer as palavras das nuvens, você irá para o paraíso.” Essa associação também é encontrada no clássico literário.

O que leva essa atividade a ser identificada como atípica é o fato de a imagem ter sido desenhada. A solicitação para a segunda etapa do projeto era pesquisar, na internet, uma imagem que dialogasse com o livro lido. Ao desenhar, porém, essa aluna não fez o mesmo percurso que os outros discentes fizeram, mas aceitei o desenho, porque Stokes (2002), ao explicar o letramento visual, defendeu que o evento de letrar visualmente insere-se na noção de “[...] gerar imagens para comunicar ideais e conceitos” (STOKES, 2002, p. 10) e o desenho de Célia comunicou a sua ideia.

#### AGRUPAMENTO DA CATEGORIA REMIX GÊNERO *MEME*

A seguir, analiso o gênero *meme*, última etapa realizada no projeto de ensino. Esse gênero é entendido, nesta tese, como informação remodelada a partir da linguagem verbal e não-verbal, sendo divulgada, principalmente, pela internet. Sua produção está ancorada em tecnologias digitais, uma das principais características do *meme*. Esse estágio da estratégia pedagógica tem por intenção possibilitar mais um aprofundamento na leitura de clássicos literários. Analiso as atividades vinculadas a esse gênero sob duas categorias: *Remix* e *Ironia crítico-criativa*, como mencionei. Esses critérios são aplicados em representações constituídas por mais de uma modalidade da linguagem.

A partir dessas análises, a tradução intersemiótica demonstra o “[...] trânsito criativo de linguagens” (PLAZA, 2013, p. 1), que parte da leitura literária, passa pela leitura visual e resulta na produção de *memes*. Esse processo, explicado no Capítulo 4, envolve a combinação de criação, reprodução, síntese e leitura, baseada em diversas modalidades da linguagem.

Em relação à organização, tanto o *Remix* quanto a *Ironia crítico-criativa* têm a mesma estrutura das outras atividades. Apresento um modelo de cada agrupamento e um exemplo atípico daquela categoria. Como, porém, a categoria *Ironia crítico-criativa* teve dois modelos atípicos, exibido mais nove itens, nas próximas linhas.

A categoria *Remix*, inspirada em Pierce (2005) e subdividida em níveis, expôs os entrelaçamento entre os diferentes códigos da linguagem. Com relação a esse critério analiso a forma de harmonização entre os diversos sistemas; ou seja: a harmonização entre imagens,

cores, letras, palavras e gestos, entre outros elementos. Com essa combinação evidencio as remixagens realizadas no gênero *meme*.

Um aspecto visto no resumo – e que também encontra-se no *meme* –, é a possibilidade de aparecer mais de um nível em uma mesma tarefa. Nesse caso, procedo da mesma forma como procedi com relação à atividade anterior: classifico-a no nível hierárquico imediatamente superior. Minha intenção, com isso, é continuar a valorizar a leitura e a execução da tarefa.

AGRUPAMENTO 4 – *Remix*, primeiro nível, *icônico*

Obra: *Moby Dick*

Aluno: Vanderlei

Gênero: *meme*

**FIGURA 19 – Jimmy**



FONTE: foto-de-stock-cara-assustado-do-homem-image7907855

A reação de Jimmy quando Moby Dick ataca o barco

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse *meme* do Vanderlei exibe um homem que, aparentemente, está gritando, demonstrando estar assustado. O discente articula essa imagem com a palavra “Jimmy”, posicionada na testa

do homem e a sentença “deu ruim em !...”, localizada abaixo do pescoço. Essa harmonização permite a visão clara do rosto assustado do indivíduo.

O primeiro nível, *icônico*, estabelece uma relação de semelhança, por meio de características similares às de parte do conteúdo do texto lido. A expressão de assustado, visualizada por aspectos faciais, nesse gênero, recorda a sensação vivenciada pelo tripulante Jimmy, do navio Pequod, no momento do ataque da baleia Moby Dick. A relação entre o enredo e a sensação de assustando remete à ideia de ícone como “signo de uma qualidade”, afirmada por Pignatari (1979, p. 29).

A explicação dada por Vanderlei – “[a] reação de Jimmy quando Moby Dick ataca o barco” – reforça a intenção de transmitir o sentimento de Jimmy. Como defendeu Peirce (2005, p. 64): “[u]m signo por Primeiridade é uma imagem de seu objeto e, em termos mais estritos, só pode ser uma ideia.” No *meme* ora analisado, a ideia expressa foi de susto com o ataque da baleia.

Em relação ao Quadro 6 - *Características típicas dos memes*, verifica-se que a produção de Vanderlei se enquadra em todas os aspectos descritos no Quadro 6, tanto os direcionados à caracterização do *meme*, quanto aqueles destinados à estratégia pedagógica descrita nesta tese. Dentre elas, uma, relevante, é a reutilização da imagem proveniente do contexto de susto, constatação verificada pela fonte citada por Vanderlei.

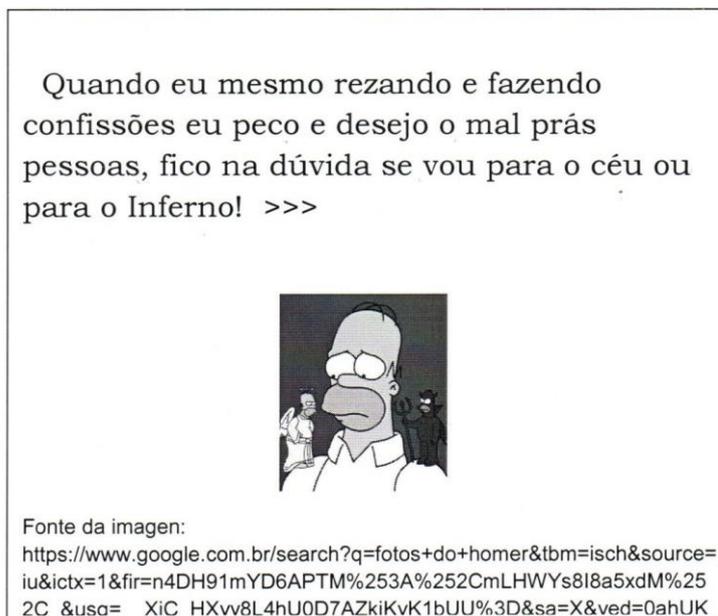
AGRUPAMENTO 5 – *Remix*, segundo nível, *indicial*

Obra: *Auto da barca do inferno*

Aluna: Cristina

Gênero: *meme*

**FIGURA 20 – Os Simpsons, Homer**



Fonte: Dados da pesquisa.

O *meme* de Cristina apresenta o personagem Homer de desenho animado intitulado “Os Simpsons”, com os olhos arregalados, refletindo sobre suas ações. Ele está representado em um quadrado em preto e branco, contendo a frase “Quando eu mesmo rezando e fazendo confissões eu peço e desejo o mal prás pessoas, fico na dúvida se vou para o céu ou para o inferno!”. Essa frase explicita o pensamento de Homer. Além da figura do personagem em um quadrinho menor, de fundo preto, há dois pequenos Homers sobre cada ombro. Esses Homers, pequeninos, estão vestidos: um, de anjo; e, o outro, de diabo. Essa articulação feita pela aluna, deixa em relevância o pensamento de Homer, porque ele está expresso, explicitamente, por escrito.

O segundo nível, do *Remix*, o *indicial*, estabelece uma conexão existencial com elementos da obra. A descrição feita por Cristina, evidenciando termos como “céu” e “inferno” e o personagem Homer com miniaturas de si mesmo, sobre os ombros, vestidas de anjo e de diabo, expressam a relação existencial com o texto-base. Logo, esses componentes se relacionam por meio *indicial*, porque o “[...] índice [...] pretende colocá-lo numa conexão real com o objeto” (PEIRCE, 2005, p. 68).

Essa discente, Cristina, não apresenta explicações sobre a construção da sua tarefa. É possível, contudo, entender a ligação que ela estabelece entre o *remix* do *meme* e o clássico da Literatura. Como mencionei, alguns alunos deixaram de atender alguns dos quesitos estabelecidos para a 6ª etapa da estratégia pedagógica, denominada *Explicações sobre os gêneros solicitados*.

Ao se comparar isso com as características distribuídas ao Quadro 6, observa-se, também, conexão entre a tarefa feita pela estudante e os atributos presentes nesse quadro. Dentre elas, uma, em destaque, é a do objetivo que manifesta o diálogo entre o gênero *meme* e o livro lido, pois Cristina utiliza dois Homers menores, caracterizados como os protagonistas da obra *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente.

AGRUPAMENTO 6 – *Remix*, terceiro nível, *simbólico*

Obra: *Moby Dick*

Aluna: Mariano

Gênero: *meme*

**FIGURA 21 – Seu *habitat* natural**



Fonte: Dados da pesquisa<sup>38</sup>.

O gênero *meme* demonstra o deslocamento do espaço temporal, ao se referir ao personagem Acab e à baleia. Mariano usa um menino e um galo, representantes de classes mais frágeis, em relação ao oposto de um capitão e uma baleia cachalote, animal que surpreende pelo seu

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mWTY7A2xQiM>. Acesso em: 26 dez. 2020.

tamanho e força. Logo, há a correspondência do “[...] signo [...] ao objeto em virtude de uma convenção, lei ou associação geral de ideias” (PIGNATARI, 1979, p. 30).

O *remix simbólico*, representante do *terceiro nível*, exhibe a associação dos personagens de maneira oposta: um capitão por um garoto, uma baleia por um galo, um navio em alto-mar por um galinheiro. A intenção de invasão do ser humano ao *habitat* natural dos animais se transforma em humor, visto que há troca de sentidos da dimensão das forças dos componentes. As ações do garoto, de bater no galo e depois correr dele, amedrontado e gritando, associa o humor aos respectivos personagens da obra representados nessa imagem. Como afirma Peirce (2005, p. 73): “[o] símbolo está conectado a seu objeto por força da ideia da mente-que-usa-o-símbolo, sem a qual essa conexão não existiria.”

Em sua explicação, esse estudante, por meio de metáfora, articula o enfrentamento entre Acab e a baleia. Com o título “Não mexa com quem está quieto”, o humor, como alerta, expressa preocupação com a preservação dos animais; principalmente, dos pertencentes ao mundo aquático. O enredo retratado na explanação, porém, evidencia que, com a intenção de vingança, pela perda da perna, Acab retorna ao *habitat* natural de Moby Dick, para matá-la, e conseqüentemente, morre. Essa harmonização, feita por Mariano, apresenta questionamento quanto às atitudes do ser humano com relação aos animais.

No que tange às características contidas no Quadro 6, há um aspecto que merece destaque: ao articular sentidos contrários entre o *meme* produzido e o contexto da obra, o que se ressalta é a intertextualidade/hibridação que se identifica mensagem irônica. A legenda está presente na explicação e não introduzida no enquadramento da imagem.

## MODELO ÁTIPICO

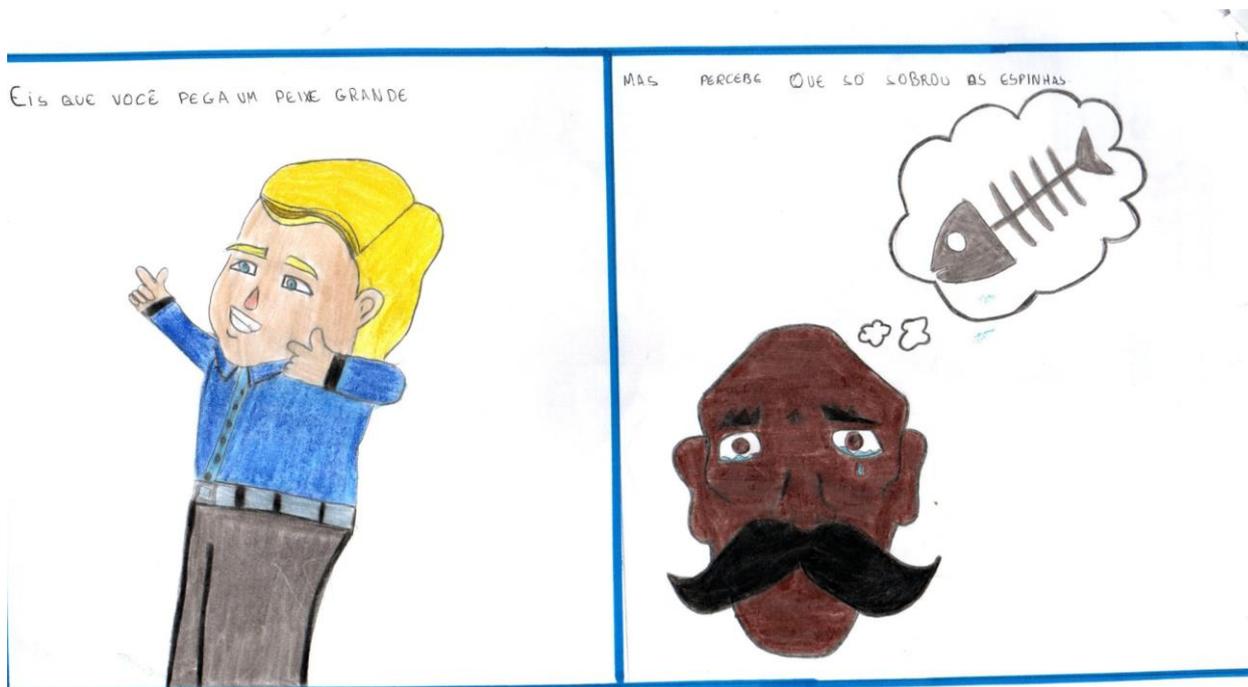
AGRUPAMENTO 5 – *Remix*, segundo nível, *indicial*

Obra: *O velho e o mar*

Aluna: Karla

Gênero: *meme*

FIGURA 22 – Eis que você



Fonte: Dados da pesquisa.

O *meme* elaborado por Karla apresenta dois quadros: no primeiro, há uma frase acima da cabeça da figura de um menino, representado com tamanho grande; no outro, também há uma sentença acima de duas imagens: a de um esqueleto de peixe, e a do rosto de um senhor com bigode, chorando. O peixe está dentro de um balão de pensamento, como se fosse a expressar o que esse homem pensava. A estudante utiliza cores fortes para representar os personagens. O menino – provavelmente, Manolín – é gordinho, tem cabelos loiros, olhos azuis, é branco, veste camisa azul e calça preta. A cabeça do homem – possivelmente, o Velho – tem o rosto marrom, talvez para demonstrar bronzeamento excessivo, devido à prolongada exposição ao sol, bigode e sobrancelhas negras, e olhos castanhos marejados. Esses detalhes mostram a ênfase na imagem e não na legenda.

A presença de elementos do enredo no *meme* determina a classificação do *Remix*, no segundo nível, o *indicial*. Como afirma Peirce (1931-58, p. 90 *apud* NÖTH, 1995, p. 82): “[...] o índice está fisicamente conectado com seu objeto; formam, ambos, um par orgânico. Porém, a mente interpretativa não tem nada a ver com essa conexão, exceto o fato de registrá-la, depois de estabelecida.”

Essa discente não escreve a explicação na tarefa. A sentença “[e]is que você pega um peixe grande”, porém, representa o ocorrido na história, uma vez que o Velho pescou um grande peixe; possivelmente, um merlim. Já na outra oração – “[m]as percebe que só sobrou as espinhas” – associa ao fato de Santiago ter pescado o peixe o de o peixe ter sido devorado por tubarões e o de dele ter sobrado apenas o esqueleto. Esses fatos justificam o semblante do Velho no *meme*, representado com os olhos lacrimejados.

Essa atividade de Karla está identificada como atípica porque a geração de *meme* costuma ocorrer em equipamentos digitais, visto que ele se ancora em tecnologias oriundas do meio digital. Essa estudante, porém, elaborou atividade com esse gênero por meio de desenho, baseada em suas habilidades específicas, criativas e autonomia. Devido a essa visão, valorizei a leitura e tradução criativa feitas por essa aluna, mesmo não tendo ela percorrendo os caminhos comuns do processo. Vejo essa atitude inserida na concepção da tradução segundo Plaza (2013, p. 34): “[...] traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo (tradução como arte).”

Ao se relacionar a atividade de Karla com o Quadro 6, nota-se que há duas características desconsideradas: gerar no computador e ser divulgado pela internet, porque um *meme* feito à mão não seria compartilhado na *web*. Esses dois fatores, portanto, reforçam a classificação dessa produção como atípica.

#### AGRUPAMENTO DA CATEGORIA IRONIA CRÍTICO-CRIATIVA GÊNERO *MEME*

Analiso, por fim, a última categoria, denominada *Ironia crítico-criativa*, inspirada na concepção de visão crítico-criativa, segundo Plaza (2013). Ela está fundamentada na ideia de um flagrante do sentido da história lido em formato de síntese. Em outras palavras: o aluno leu a obra, analisou o conteúdo, e desse teor, flagrou o sentido mediado pela interpretação que resultou em uma síntese. Como defende Plaza (2013, p. 38): “[o] que se quer flagrar [...] é o seguinte: os diversos tipos de raciocínio ocorrem imbricados na operação tradutora.”

Os níveis relativos à categoria *Ironia crítico-criativa* guiam-se por conceitos atribuídos por Plaza (2013) à tipologia das traduções. Esses tipos de tradução, “[...] apenas instrumentalizam

o exame das traduções reais” (PLAZA, 2013, p. 89). Logo, a tradução icônica refere-se à qualitativa; a indicial, experiencial; e a simbólica, simbolizada.

Surgem, contudo, dois elementos novos nesse critério: aparecem quatro atividades sem ironia, e quatro com a sentença irônica com aspecto narrativo. Diante desse cenário, apresento, para essa categoria dois modelos atípicos: um, só com a imagem; e, o outro, com as narrações. Então, o total de trabalhos exibidos passa, de dezesseis, para dezessete.

Analiso, a seguir, a sentença elaborada pelo participante. Nela, examino a ironia construída pelo aluno a respeito do sentido apreendido do livro lido. Sua concepção deve estar de acordo com estudado na 6ª etapa da estratégia pedagógica, *Explicação dos gêneros solicitados*. Conforme apontei, espera-se que a ironia apresente combinação de operações que abordem síntese, flagrante, análise crítica, criação e associação de contextos presentes na sociedade e no livro.

*AGRUPAMENTO 7 – Ironia crítico-criativa, primeiro nível, qualitativa*

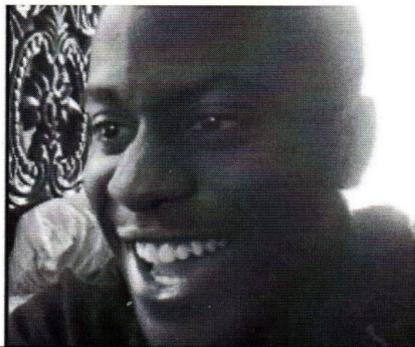
*Obra: Auto da barca do inferno*

*Aluna: Lúcio*

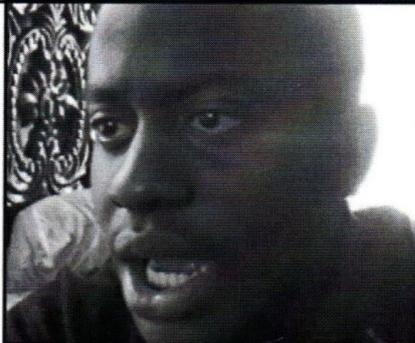
*Gênero: meme*

FIGURA 23 – Convicto

Convicto que vai  
para a barca  
do anjo



Mas lembra que  
depende de suas  
atitudes enquanto vivo



Neste meme eu quis expressar que quase todos os personagens do livro achavam que iriam para o paraíso , mas quando iam recapitular suas atitudes viam que na verdade só mereciam ir para o inferno.

Fonte: Dados da pesquisa.

A ironia elaborada por Lúcio é composta por duas sentenças: uma expressa convicção e, a outra, lembrança. Os sentimentos abordados se relacionam com a ida para a barca do anjo. Ao se lembrar, porém, de que a partida para o Paraíso está condicionada às atitudes do falecido, quando estava vivo, a sua convicção se esvai.

Ao fundamentar a ironia nos vocábulos “convicto” e “lembra”, essa atividade de Lúcio se enquadra no primeiro nível, *Ironia crítico-criativa, qualitativa*, porque a síntese feita por esse participante produz “[...] significados sob a forma de qualidades e de aparências entre ela própria e seu original” (PLAZA, 2013, p. 93).

Na sua explicação, esse discente expôs a intenção dos personagens da obra, “todos os personagens do livro achavam que iriam para o paraíso”; ou seja: convicção sobre essa ida, mas, ao “recapitular suas atitudes viam que na verdade só mereciam ir para o inferno”, nesse pensamento, esse estudante emprega outro termo, apoiado em sentimento, “merecimento”, já que a maior parte dos personagens do enredo não merecia ir para céu, pois não teve conduta

adequada, virtuosa, quando vivos, para merecer isso, de acordo com a obra. A junção do assunto do livro com os sentimentos representados no *meme* se apoia, como informa Silva (2018, p. 27), “[...] em um enfoque de texto, porque são transmissores de conhecimento em situações de interação comunicativa e como gênero, visto que nasce de práticas discursivas de interação humana.”

No que tange às características presentes no Quadro 6, destaco a harmonização entre a imagem e a legenda. É nítido como os conteúdos da obra e do *meme* se entrelaçam, estabelecendo diálogo. A legenda contribui para a junção desses pontos contextuais. O principal aspecto do *meme*, a reutilização da imagem, assim como a ironia crítico-criativa, se ancoram no conteúdo do livro.

#### AGRUPAMENTO 8 – Ironia crítico-criativa, segundo nível, *experiential*

Obra: *Auto da barca do inferno*

Aluna: Lígia

Gênero: *meme*

**FIGURA 24 – Chapolin**



<http://geradormemes.com/media/created/fnytzp.jpg>

Explicando o meme: a imagem tem o sentido de ironia que torna sarcástico de todos os lados, até nos olhos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A construção de ironia feita por Lígia é composta por duas orações: a primeira delas descreve a falta de preocupação de Chapolin sobre ir para o céu ou para o inferno; e, a segunda, a apresentação do motivo de ele não se importar: ele tinha amigos em ambos os lugares. Esses períodos estão baseados no principal sentido da obra de Gil Vicente: a partida para o céu ou para o inferno, dependendo das atitudes de cada um, enquanto vivia.

Ao ancorar a ironia no contexto da obra, até com uso de termos usados no clássico, essa atividade de Lígia se enquadra no segundo nível, *Ironia crítico-criativa, experiencial*. Essa discente manifesta as experiências provenientes da obra escrita. Como argumenta Plaza (2013, p. 93) sobre o entendimento dessa relação: “[...] ela será interpretada através da experiência concreta.”

Na explanação, a estudante exibe a propensão de termos “amigos de todos os jeitos, dos bons até os maus”. Essa constatação da discente, une à ideia do autor da obra, que era representar os indivíduos pertencentes à sociedade. Essa maneira de ver as coisas é reforçada na conceituação de *meme*, segundo Silvab (2018, p. 25), quanto ela comenta que ele se apresenta “[...] numa mistura diversificada de semioses, publicizando formas reveladoras de uma comunidade ver um fato e agir diante dessa realidade.”

No que diz respeito às características que reúno no Quadro 6, a atividade apresenta uma frase irônica contextualizada com a obra. Constata-se articulação entre contextos das imagens antigas e recentes, ambos conhecidos pelo leitor, bem como o aproveitamento de uma das principais características de Chapolin: o uso de ironia.

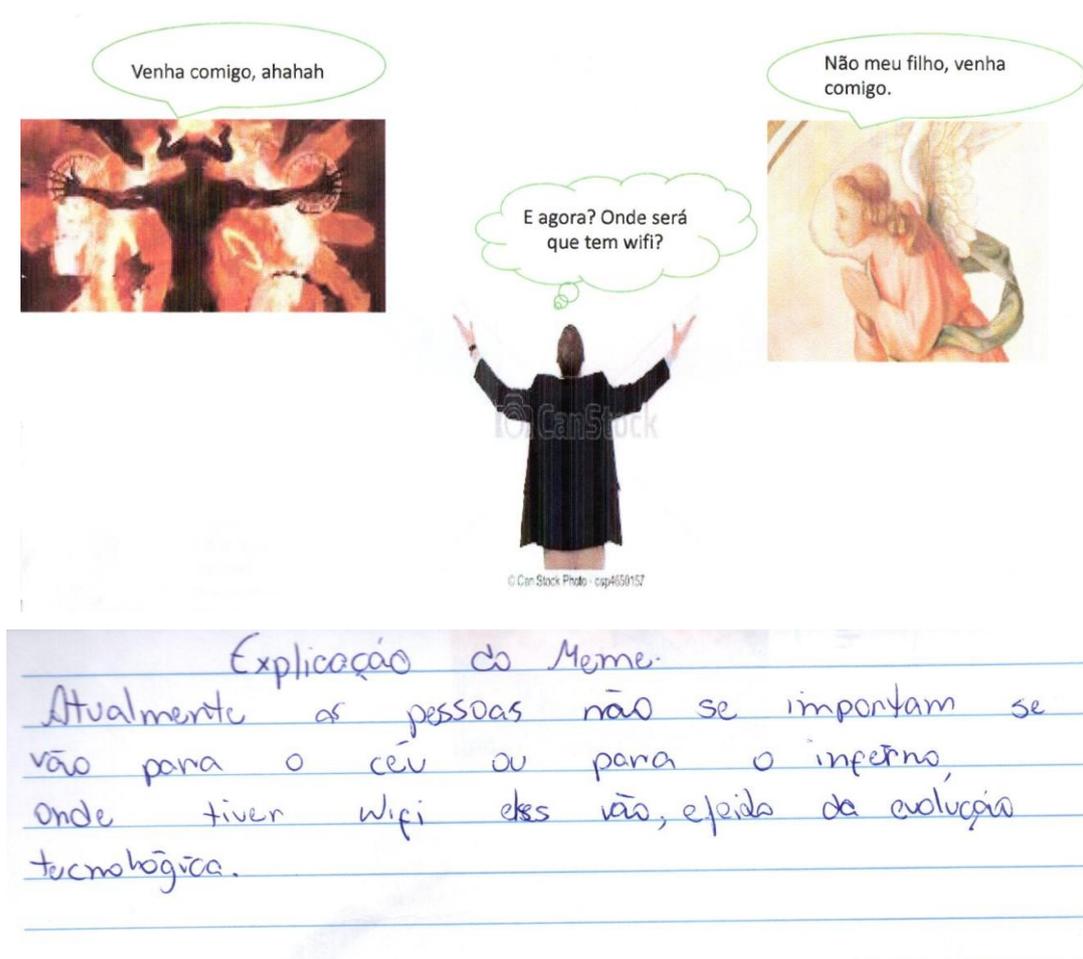
AGRUPAMENTO 9 – *Ironia crítico-criativa*, terceiro nível, *simbolizada*

Obra: *Auto da barca do inferno*

Aluna: Rana

Gênero: *meme*

FIGURA 25 – Wi-fi



Fonte: Dados da pesquisa.

A ironia construída por Rana é composta por três sentenças: a primeira, relacionada ao contexto do Diabo; a segunda, ao do anjo; e, a terceira, criada com conteúdo ligado a situações atuais. Os sentidos delas retomam a situação central da obra, a ida para o céu ou para o inferno, associada às ações humanas na Terra.

Essa associação entre o apego das pessoas ao uso do celular e a ida com o Diabo ou o anjo, conduz a atividade elaborada por essa participante para a classificação no terceiro nível da *ironia crítico-criativa*, o *simbolizado*. O símbolo da internet, *wi-fi*, une “[...] o sensível ao inteligível, isto é, [...] uma forma significante” (PLAZA, 2013, p. 94), mediado por associações interpretativas. Em outras palavras: o processo simbólico mostra a interpretação realizada por Rana.

A explicação dessa aluna estabelece conexão entre o contexto da obra, escrita, aproximadamente, em 1500, a conteúdos típicos do século XXI, “da evolução tecnológica”, como comenta a estudante. Esses períodos evidenciam a valorização da internet pelas pessoas, “atualmente”, como afirmou essa discente. A propósito, cito Silveira (2018, p. 42), “[...] os *memes* tratam de assuntos recorrentes na sociedade e revelam valores, conceitos e visões de mundo existentes na contemporaneidade.”

Em relação às características inseridas no Quadro 6, a ênfase está na hibridação/intertextualidade nas imagens, configurada pelo acréscimo de outra, inserida no contexto da narrativa. E também a frase irônica, expondo a visão crítica-criativa da discente. A legenda da atividade exhibe o entrelaçamento das variadas operações para se alcançar a ironia crítica e criativa, o flagrante, a síntese, a criação, a análise em um contexto vindo da sociedade associativo ao clássico.

## MODELOS ÁTÍPICOS

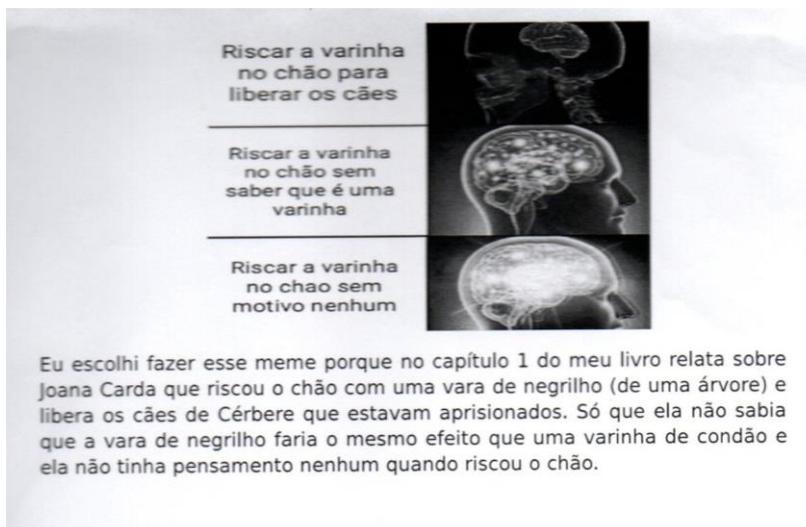
AGRUPAMENTO 8 – *Ironia crítico-criativa*, segundo nível, *experiential*

Obra: *A jangada de pedra*

Aluna: Yan

Gênero: *meme*

**FIGURA 26 – Riscar a varinha**



Fonte: Dados da pesquisa.

A três sentenças elaboradas por Yan abordam ações desencadeadas pelo ato de riscar ou não a varinha no chão. O discente descreve ações graduais dentro do contexto entre causa, riscar ou não a varinha, e o resultado, liberar os cães. O uso desses termos “riscar”, “chão”, “varinha”, “cães”, são exemplos de vocábulos usados no texto original. Esse *tipo de meme* sustenta a característica mencionada por Fontanella (2009, p. 8): “[...] repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo *meme*”, já que esse modelo é muito utilizado.

A utilização de palavras oriundas da narrativa – como “riscar” “varinha” e “cães” – classifica a atividade no segundo nível, *ironia crítico-criativa, experiencial*. Esses termos são reflexos da experiência extraída do texto-base. Elas acentuam “[...] os caracteres físicos do meio que acolhe o signo” (PLAZA, 2013, p. 93).

As orações não transpassam tom de ironia, característica peculiar do gênero *meme*. O cenário citado somente narra uma situação desenvolvida no enredo. Mesmo assim, classifiquei as sentenças, com o intuito de valorizar a leitura do clássico da literatura e a tentativa de execução da tarefa.

No que diz respeito às características que constam no Quadro 6, esse exemplo de atividade atípica não exibe a legenda com a frase irônica, nem apresenta ironia na mensagem. Esses

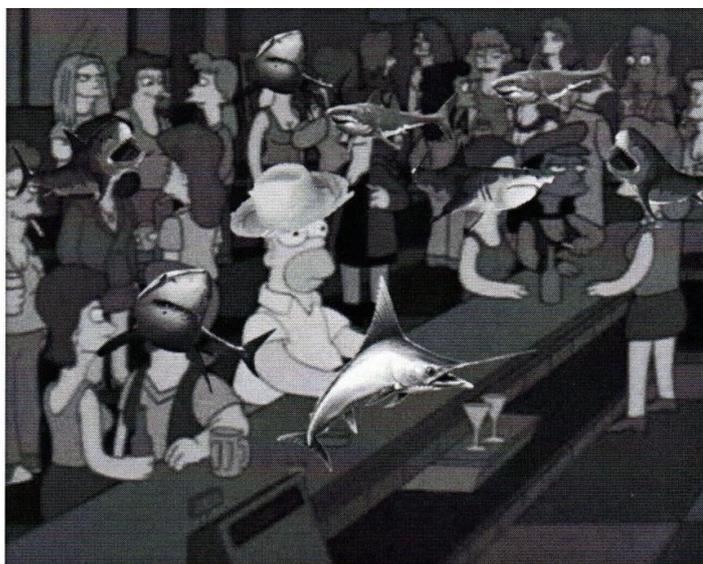
dois aspectos são fundamentais no gênero *meme*, porque a intenção de geração dele é justamente “zoar” alguém ou alguma situação.

Obra: *O Velho e o mar*

Aluna: Leandro

Gênero: *meme*

**FIGURA 27 – Homer e o peixe**



Fonte: Dados da pesquisa.

O *meme* trata o velho cercado por peixes; principalmente, tubarões. A imagem alude à parte da narrativa em que o velho vai perdendo, para os tubarões, o enorme peixe que fisgara. Nota-se que Homer está com o Merlin nas mãos, mas expressa tensão, ao exibir olhos arregalados diante do ocorrido.

Esse *meme* é representado apenas por essa imagem. Por ela, é possível vinculá-lo ao contexto da obra. O estudante remixou a passagem de modo a referenciar o maior momento de tensão da narrativa. A remixagem fica evidenciada com a quantidade de peixes (principalmente, tubarões), com a ausência de outras pessoas para ajudar o velho e com captura do Merlin, que são elementos ancorados no enredo da obra literária lida.

Essa atividade do Leandro se enquadra no modelo atípico porque ele não atende a solicitação de construção de uma *Ironia crítico-criativa*. Nesse caso, não classifiquei a tarefa desse

discente nessa categoria, porque, quanto a ela, não há o que analisar, somente quanto às outras categorias. Essa ausência descaracteriza a atividade solicitada, porque, segundo a estratégia descrita nesta tese, deveria haver uma frase marcada por ironia crítico-criativa. Como afirmam Guerreiro e Soares (2016, p. 190), os *memes*, na atualidade, são compostos por “[...] imagens que ora são postadas, [...] com frases cotidianas, que juntas se complementam e acabam tendo um significado comumente humorístico.”

No que concerne às características que disponibilizo no Quadro 6, constata-se ausência de frase irônica. A presença de frase irônica é essencial para a composição do *meme* para a estratégia pedagógica, porque ela fazia parte das características explícitas e solicitadas às turmas. Devido a essa ausência e ao não cumprimento de todos os requisitos dessa tarefa, portanto, o *meme* do Leandro não foi classificado conforme o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica*.

A seguir, discuto pontos relevantes das análises referentes a cada categoria e nível, bem como a cada gênero produzido e representado nas três produções discentes. Apresento reflexões sobre os resultados e suas conexões com informações detalhadas ao longo deste texto.

## **6.2 Discussão dos resultados**

Neste segmento, detalho informações relevantes extraídas dos resultados das análises. Para isso, sigo a divisão realizada na apresentação e análise dos dados. Início, tecendo observações sobre o agrupamento responsável pela categoria nível de leitura do gênero resumo; logo em seguida, abordo o mesmo agrupamento de nível de leitura, mas contemplando a modalidade imagem. Depois, parto para os agrupamentos direcionados ao gênero *meme*; o primeiro, referente à categoria remix, e, o segundo, relativo à ironia crítico-criativa.

Como comentei no Capítulo 4, sobre a elaboração do *Quadro 5 - Transcrição e Transcrição Intersemiótica*, os níveis revelam as formas de contatos estabelecidas entre os alunos e os clássicos da Literatura. O primeiro contato expressa pouco aprofundamento da leitura. As habilidades de ler e compreender estão no nível de qualificação, de uso de qualidades para manifestar o pensamento. Isso porque o conteúdo está sendo conhecido naquele momento e,

por isso, ainda há poucas informações apreendidas capazes de mostrar conhecimento profundo sobre aquele assunto. Essa situação pode ser metaforizada com o cenário de conhecimento de uma pessoa, porque, pela primeira leitura do indivíduo, não há possibilidade de ele expressar, com segurança, muitas informações, sem ter contato maior que lhe forneça mais dados sobre a personalidade; o que se tem são informações físicas e algumas psicológicas, sem muito aprofundamento. Já no segundo nível ocorre uma renovação das informações e maior observação a respeito de trechos ou personagens. Há mais aproximação e o contato se torna mais profundo; por isso, o discente é capaz de descrever personagens e ambientes, e de narrar trechos da história. As habilidades de ler e compreender evidenciam maior riqueza de detalhes da narrativa. O terceiro nível demonstra contato profundo, a ponto de ocorrerem associações entre os sentidos do clássico e outras leituras ou experiências de vida. Nesse estágio, ocorrem as inferências explícitas e implícitas, as correlações entre a história e outros contextos.

Um fator relevante a respeito da classificação dos níveis é que não há a intenção de mensurar o apreendido na estratégia pedagógica. Posso mostrar a movimentação por entre os níveis e afirmar qual contato foi estabelecido entre o discente e a leitura. Amparada na concepção da tradução intersemiótica, identifico os níveis, ao (cor)relacionar dados expostos nos textos com parâmetros fornecidos por essa teoria, que foi justamente o caminho percorrido neste estudo.

Nos agrupamentos da categoria nível de leitura do gênero resumo, foram identificados três modelos típicos de atividades e um atípico. O atípico refere-se a um exemplo do primeiro nível, qualificativo; um do segundo, reagente; e um do terceiro, inteligível. Além desses, exibio um atípico, relativo a um exemplar diferenciado naquele gênero.

De acordo com a classificação dos resumos nesse agrupamento, dos cinquenta textos, dezessete foram classificados em qualificativo, vinte e oito reagentes e cinco inteligíveis. Esses números mostram a classificação da maioria dos trabalhos no segundo nível. Por outro lado, poucos atingiram o terceiro nível, que se refere à articulação de sentidos entre os conteúdos e outras leituras da vida ou de narrativas, e um bom número de estudantes ainda permaneceu no primeiro nível. Vale lembrar que comecei a examinar os gêneros constituídos por apenas uma modalidade da linguagem.

Em relação às classificações, no resumo, exposição da percepção sobre um assunto de forma sintetizada, foi possível encontrar mais de um enquadramento em um mesmo texto. Respeitei, porém, a preponderância do nível mais evidente. Isso significa que fiz classificação para o nível hierárquico imediatamente superior. Apliquei esse critério a todas as atividades, categorias e níveis.

Acrescento, ainda, que houve ausência de cumprimento da tarefa nessa categoria, pois alguns trabalhos não foram realizados conforme o que fora solicitado em sala de aula. Muitos alunos não fizeram a conclusão, no final do resumo, conforme solicitado. Nesse caso, a última lauda ficou no lugar do fechamento. Os resumos foram feitos com muitas páginas, abordando capítulo por capítulo.

Analisando-se esse quantitativo, nota-se a dependência dos alunos com relação a trechos ou personagens das obras, porque mais da metade se instalou no nível correspondente ao uso de partes das obras lidas. Isso revela que, no primeiro contato com a narrativa, o discente demonstra pouco aprofundamento quanto ao cerne do enredo. Logo, ele restringe a sua atividade a extrair trechos e reescrevê-los no resumo.

Em relação aos outros níveis dessa categoria, o primeiro também teve muitos alunos alocados, e, o terceiro, somente cinco. Esse panorama demonstra o contraste entre os contatos, já que, no primeiro, o texto apresenta qualidades no tocante aos personagens e a partes da história e, no terceiro, o nível que afere demonstrações de inferências explícitas e implícitas, um número ínfimo consegue atingir esse nível essa dimensão de articulação das informações.

Algo a ponderar sobre o resultado do processo de escrita do resumo e do número reduzido no estágio da interpretação (uso das inferências) pode estar atrelado ao índice do Ideb de 2017, já que os participantes constituem uma parcela dos avaliados daquele ano. Afirmo isso porque, tendo uma meta de 5,0 os examinados atingirem 3,6, demonstrando a sua dificuldade nas operações de ler e escrever envolvidas nas avaliações que compõem esse índice.

O modelo atípico do gênero resumo referiu-se ao encontro de uma tarefa em que estavam presentes características de dois níveis, expostas de forma equivalentes. Isso significa que é possível encontrar trabalhos que se enquadram em duas classificações. Devido a esse fator, a

atividade do Pedro foi alocada no modelo atípico. Para esse caso, minha classificação respeitou o critério de nível hierárquico imediatamente superior. Quando encontrei trabalho em determinado gênero cujas características oscilavam entre dois níveis, classifiquei-o no nível hierárquico imediatamente superior. A atividade identificada como modelo atípico apresenta características para sua alocação tanto no primeiro quanto no segundo nível. Em outras palavras: essa tarefa poderia pertencer ao agrupamento 1 - *Leitura*, primeiro nível, *qualificativo*, ou ao agrupamento 2 - *Leitura*, segundo nível, *reagente*. Como já mencionado anteriormente, classifiquei-a no agrupamento 2, o de nível superior.

Nos seus comentários quanto à sua produção dos resumos, feitos informalmente, os alunos mencionam as dificuldades que tiveram para reunir informações relevantes extraídas dos textos e reduzi-las, para serem reescritas no trabalho. Eles conseguiam contar o enredo oralmente, mas, no momento da escrita, “prendiam-se” em muitas partes das narrativas. Essa constatação está patente nos resultados da tarefa denominada “resumo”, que resultou, via de regra, em muitas páginas; a maioria delas, por capítulo e poucos conseguiram manifestar suas conclusões com o que haviam entendido dos clássicos que leram.

Nos agrupamentos direcionados em nível de leitura, também, mas referente à modalidade imagem. Nessa etapa, acontece a tradução intersemiótica, posto que a leitura parte do sistema linguístico e do alcance o visual. A compreensão da narrativa por meio do código verbal se traduz para a compreensão em forma de síntese expressa em linguagem visual.

Fundamentadas na noção de estabelecimento de diálogo com a obra lida, as imagens se tornam mais uma etapa de aprofundamento do conteúdo. Essa interação proporcionou a compreensão do sentido da história, resultante da relação com a linguagem de maneira responsiva. Por isso, usei a categoria *Nível de leitura*, que considerei adequada para proceder à classificação das tarefas imagéticas, porque observei como foi estabelecido o diálogo entre o entendimento da narrativa e a tradução (troca de linguagem) dessa compreensão do enredo para a imagem.

Conforme a classificação que fiz, das cinquenta imagens, 3 foram qualificativas, 27 reagentes e 20 inteligíveis. Reparei aumento de alunos posicionados no terceiro nível, nessa etapa,

porque, no resumo, havia 5. O segundo nível permaneceu praticamente com o mesmo quantitativo. Já os qualificativos reduziram-se de 17, no resumo, para 3, nas imagens.

A atividade baseada na modalidade visual movimentou a maior parte dos trabalhos dos participantes, porque houve um número reduzido de tarefas no primeiro nível (qualificativo) em comparação com os outros níveis. A maioria das produções dessa modalidade se concentrou entre o segundo e o terceiro níveis. O acréscimo de tarefas no terceiro nível foi grande, quando comparado o seu número com o quantitativo do resumo. Já os totais de tarefas situadas no segundo nível quase se equiparam, porque, no resumo, foram 28 e, na imagem, 27. Esse alcance da interpretabilidade por muitos mostra mais habilidade na leitura visual e navegação na web em comparação com a escrita do resumo.

O modelo atípico dessa categoria configurou-se com um trabalho feito à mão. Assim, o fato de o desenho estar no lugar de uma imagem digital não foi problema, porque o elemento principal da estratégia era a leitura e a imagem seria mais uma forma de aprofundamento do sentido da narrativa. Valorizei, nele, a leitura e a criatividade, considerando o fato de se ter usado uma habilidade própria, porque, como Plaza (2013, p. 40) argumentou: “[a] criação lida principalmente com singularidades.” Fiz a classificação conforme os critérios comuns adotados para os outros trabalhos, já que o propósito dessa interação dialógica – gerar sentido interligado ao conteúdo do livro – foi alcançado; por isso, aceitei e analisei o desenho.

As considerações dos discentes sobre as imagens foram mais animadoras do que as relativas aos resumos. Eles manifestaram ter gostado de navegar na internet e de pesquisar imagens. Alguns sentiram dificuldades para selecionar aquelas que dialogassem com as obras que leram, outros preferiram buscar imagens em *blogs* ou *sites* que já veiculavam informações sobre os clássicos que leram. Esses últimos, que recorreram a ambientes diretamente ligados às obras lidas, encurtaram os seus percursos de busca e facilitaram a leitura visual, porque o espaço já divulgava conteúdos das histórias. Essas ponderações foram feitas, informalmente, nos comentários, no dia da entrega da atividade.

Nos agrupamentos da categoria remix do gênero *meme*, ocorreu transcrição, porque, a partir do texto clássico, realizou-se atividade que reuniu códigos diferentes da linguagem, verbais e não-verbais. Essa representação trata da harmonização entre legenda e imagem, de forma a

transmitir uma mensagem. Essa imagem é trabalhada com a ideia de reutilização, ao se buscar outro contexto para dialogar com o conteúdo da obra lida. Já a mensagem, por meio da legenda, com o intuito de comunicar uma ironia, divide o seu protagonismo com o sistema visual.

De acordo com a classificação que fiz, dos 50 *memes*, 10 foram *icônicos*, 25 *indiciais* e 15 *simbólicos*. Observei que o segundo nível, o *indicial*, permaneceu com maior número de ocorrências. Houve acréscimo no que tange ao nível *icônico*, em relação às imagens, que eram apenas 3. O terceiro nível, *simbólico*, teve redução, quando comparado ao da imagem.

Analisando-se o quantitativo dessa categoria, percebe-se que o segundo nível, do diálogo existencial com o texto, pouco se altera. Mesmo com pequena redução, porém, ainda há bastante atividade no terceiro nível, o que concerne à interpretabilidade. O primeiro nível voltou a aumentar, mas os outros estágios ainda são superiores ao contato da qualidade, o *icônico*.

O modelo atípico exhibe um trabalho feito à mão. Essa situação apresenta inadequação no que diz respeito ao gênero dessa categoria, porque ele está ancorado nas mídias digitais. Em outras palavras: é gerado em um computador e tem por objetivo o compartilhamento de mensagens irônicas. Então, um *meme* feito à mão dificilmente seria divulgado e disseminado pela internet.

Em relação a essa inadequação do *meme* feito à mão, vale lembrar que uma parte dos participantes está matriculados no curso de Meio Ambiente, formação vinculada ao meio rural. São, quase todos, alunos que vivem em cidades pequenas, desprovidas de novas tecnologias digitais ou de evolução tecnológica. Presumo que alguns alunos teriam enfrentado problemas para obter acesso a aparatos digitais e/ou para lidar com eles. Não posso afirmar que seja esse o caso da aluna, mas essa situação precisa ser cogitada, uma vez que muitos desses 31 estudantes participaram do projeto *Formar leitores*.

Nos seus *feedbacks* sobre a geração dos *memes*, os alunos manifestaram-se entusiasmados, porque fizeram a atividade que haviam pedido. Os participantes contaram das visitas aos *sites* que geram *memes* e como fizeram para remixar imagem com imagens, legendas e os

contextos das obras lidas. Não relataram muitas dificuldades e expuseram as noções de brincadeiras transmitidas pelas remixagens.

Nos agrupamentos da categoria ironia crítico-criativa da mesma atividade relativa ao gênero *meme*, era necessário redigir uma frase irônica crítico-criativa que transmitisse uma mensagem, em tom de ironia, retratando um flagrante extraído de um momento da narrativa história em forma de síntese que revelasse combinação de contextos social e da obra, por meio de uma análise crítica. Ministrei conteúdo preparatório, nesse sentido, em dois momentos: um, na 6ª etapa da estratégia pedagógica, e, o outro, na explicação dos gêneros alvo do trabalho.

No que concerne às classificações dos 50 *memes*, 13 deles foram *qualitativos*, 26 *experienciais* e 3 *simbolizados*. Nesses quantitativos, verifica-se que o primeiro nível obteve quantidade aproximada daquela da categoria *Remix*. O segundo nível, *experiencial*, também manteve números de ocorrências similares, desde o resumo. Já o *simbolizado* obteve o menor valor desde o *Nível de leitura*.

Esse viés, analisado quanto ao gênero *meme*, expôs problemas de construção de ironia, porque somente três atingiram o nível de interpretabilidade. Apesar de os alunos lidarem bem com a geração de *memes* e de “gozarem” colegas em sala ou por meio desse gênero, os dados indicaram dificuldades para redigirem as sentenças solicitadas. O número de trabalhos alocados no primeiro nível voltou a aumentar, mas, quanto ao seu quantitativo vinculado ao segundo nível, pouco se alterou. Parece-me que a movimentação por entre os níveis mostrou a migração de alguns trabalhos do terceiro nível para o primeiro, ao relacionar com o resultado do remix. Isso demonstra sair do estágio da inferência e voltar à etapa da qualificação com pouco aprofundamento ou estagnar no nível de dependência de elementos existenciais das histórias, sem a habilidade de as associar a outros contextos.

Um fator determinante a se cogitar quanto ao problema da elaboração da ironia crítico-criativa pode ser as idades dos alunos. Isso porque muitos completam 15 anos no 1º ano do Ensino Médio; logo, têm, em sua maioria, pouca maturidade. Sendo assim, a falta de experiência em lidar com diferentes tipos de textos no Ensino Fundamental e/ou, também, a transição entre a infância e a adolescência – que é uma etapa para se adquirir mais discernimento – pode(m) ter

motivado as dificuldades demonstradas nas produções analisadas ou contribuído para a sua ocorrência.

Esses dados de escrita da ironia alertaram-me quanto a alguns pontos, tais como: em relação à estratégia pedagógica, ser imperativo conceber um trabalho para reformular essa etapa ou incluir outra; no que tange à escola, percebe-se que ela ainda deixa a desejar no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade para se elaborar crítica, porque são alunos com idades entre 15 a 18 anos com, no mínimo, oito anos de escolaridade; e, no que se refere à tradução intersemiótica, talvez essa teoria não seja a melhor indicada para se trabalhar o conteúdo direcionado à ironia. São reflexões que precisam ser cogitadas e reformuladas nas próximas edições da estratégia pedagógica.

Quanto ao modelo atípico dessa categoria, exibi e analisei dois exemplos – situação diferente, comparativamente às categorias anteriores –, porque um modelo mostrou a ironia crítico-criativa em forma de narrativa e sem tom de ironia e outro não apresentou legenda, apenas imagem. Devido a esse problema, o discente que não construiu ironia não recebeu classificação. O terceiro foi o estudante que elaborou a ironia com sentenças narrativas, que narravam fatos do enredo. Nesse caso, procedi à classificação conforme as características específicas do nível em que o resultado do seu trabalho se enquadrou. Assim, a premissa de realização da atividade foi bastante valorizada, porque incluiu a boa vontade demonstrada com a tentativa de fazer, e porque a leitura da obra foi feita, passo crucial para a meta de formação leitora.

Para analisar o gênero *meme* e a sua estrutura, utilizei o *Quadro 6 - Características típicas dos memes*, tomados como parâmetros para a produção dessa atividade. Essa orientação foi ministrada, em sala de aula, tanto no dia de explicação sobre o projeto *Formar leitores* em que abordei conceitos da tradução intersemiótica como no estágio de explicação dos gêneros solicitados. Mesmo tendo sido dadas essas explicações, porém, percebe-se que os participantes ainda precisavam de mais intervenções sobre esse assunto, que destaco como sendo relevantes para próximas aplicações do projeto ou de projetos similares a ele.

Na próxima seção apresento as tabulações dos resultados provenientes da análise. Nele, detalho as triangulações finais direcionadas a duas faces, quais sejam: uma das

movimentações individuais dos participantes por entre as atividades, gêneros, categorias e níveis; e, a outra, pelos níveis baseados no quantitativo das produções discentes.

### 6.3 Triangulação final

Nesse segmento, apresentei a tabulação dos dados resultantes das análises das produções dos discentes. Primeiramente, exponho o Quadro 8 - *Triangulação da produção discente*, com a compilação das categorias e níveis das produções dos discentes, registrada no Quadro 5, que foi guiado pela Figura 10 - *Chave de classificação dos níveis*; e, depois, a Tabela 3 - *Triangulação dos níveis*, com o resultado dos trabalhos dos discentes nas diferentes etapas. Esses elementos objetivam tornar mais evidente o resultado obtido na análise.

A triangulação das atividades realizadas na produção discente tem a finalidade de visualizar o desempenho dos alunos em cada tarefa. Nesse Quadro 8, constata-se que houve evolução, inércia ou retrocesso na formação leitora. Isso significou verificar o desenvolvimento das competências em leitura por meio de ações diferenciadas, devido à constituição de cada tarefa do projeto *Formar leitores*. Essas intervenções, feitas à luz da pesquisa-ação, pretendem transformar “[...] as representações acerca das situações em que atuam os interessados [...] (THIOLLENT, 1986, p. 43); ou seja: ampliar a apropriação de sentido da leitura viabilizada pelo contato com diversas modalidades da linguagem. Essa triangulação possibilitou “[...] reunir registros de diferente natureza” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61) feita pelos alunos.

Na análise da produção discente, o sequenciamento seguiu a ordenação de execução das etapas do projeto *Formar leitores*. Como o direcionamento dessa triangulação referiu-se diretamente aos alunos, a ordem alfabética será consoante ao nome fictício de cada estudante.

**QUADRO 8 – Triangulação da produção discente**

<b>Qtda</b>	<b>Alunos</b>	<b>Obras</b>	<b>Resumo – nível de leitura</b>	<b>Imagem – nível de leitura</b>	<b>Meme-remix</b>	<b>Meme – ironia crítico-criativa</b>
01	Aline	<i>O velho e o mar</i>	Reagente	Inteligível	Icônico	Qualitativa
02	Carluxo	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Experiencial
03	Célia	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Qualificativo	Indicial	Qualitativa
04	Cirlei	<i>Auto da barca do inferno</i>	Inteligível	Inteligível	Simbólico	Experiencial
05	Cristina	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
06	Dayson	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo/reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
07	Elton	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Icônico	Qualitativa
08	Eraldo	<i>A divina comédia</i>	Reagente	Reagente	Simbólico	Experiencial
09	Fabiano	<i>Os Lusíadas</i>	Reagente	Reagente	Simbólico	Simbolizada
10	Félix	<i>O velho e o mar</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Experiencial
11	Gabriela	<i>O Velho e o mar</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Experiencial
12	Gilberto	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Qualificativo	Icônico	Qualitativa
13	Isana	<i>Os Lusíadas</i>	Reagente	Reagente	Simbólico	Sem ironia
14	Ivan	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
15	Jair	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
16	Jonatan	<i>Moby Dick</i>	Qualificativo	Reagente	Simbólico	Experiencial

17	Júlio	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Icônico	Qualitativa
18	Karla	<i>O velho e o mar</i>	Reagente	Reagente	Indicial	Experiencial
19	Kelton	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Indicial	Experiencial
20	Laura	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Icônico	Qualitativa
21	Lauriane	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
22	Lauro	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Qualitativa
23	Leandro	<i>O velho e o mar</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Sem ironia
24	Lígia	<i>Auto da barca do inferno</i>	Inteligível	Inteligível	Simbólico	Experiencial
25	Lucas	<i>Os Lusíadas</i>	Reagente	Inteligível	Simbólico	Sem ironia
26	Lúcia	<i>O velho e o mar</i>	Inteligível	Inteligível	Simbólico	Experiencial
27	Lúcio	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Icônico	Qualitativa
28	Maicon	<i>O velho e o mar</i>	Reagente	Inteligível	Simbólico	Ironia como narrativa
29	Mariana	<i>A divina comédia</i>	Reagente	Reagente	Indicial	Qualitativa
30	Mariano	<i>Moby Dick</i>	Inteligível	Inteligível	Simbólico	Simbolizada
31	Mário	<i>Cem dias entre céu e mar</i>	Reagente	Inteligível	Simbólico	Experiencial
32	Marta	<i>O velho e o mar</i>	Qualificativo	Inteligível	Icônico	Qualitativa
33	Merlin	<i>O velho e o mar</i>	Qualificativo	Reagente	Icônico	Qualitativa
34	Michel	<i>O velho e o mar</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Experiencial
35	Pedro	<i>O velho e o mar</i>	Qualificativo/reagente	Reagente	Indicial	Experiencial

36	Pepito	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Ironia como narrativa
37	Rana	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Simbólico	Simbolizada
38	Romero	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Reagente	Indicial	Experiencial
39	Ronaldo	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Reagente	Simbólico	Experiencial
40	Sérgio	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Sem ironia
41	Tales	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Qualificativa	Icônico	Qualitativa
42	Timóteo	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Experiencial
43	Túlio	<i>Auto da barca do inferno</i>	Qualificativo/reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
44	Vanderlei	<i>Moby Dick</i>	Qualificativo	Reagente	Icônico	Qualitativa
45	Vanderson	<i>Auto da barca do inferno</i>	Reagente	Inteligível	Indicial	Experiencial
46	Vânia	<i>A divina comédia</i>	Qualificativo	Inteligível	Indicial	Experiencial
47	Viviane	<i>Moby Dick</i>	Inteligível	Inteligível	Simbólico	Experiencial
48	Walter	<i>Moby Dick</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Ironia como narrativa
49	Wanderson	<i>Os Lusíadas</i>	Reagente	Reagente	Simbólico	Experiencial
50	Yan	<i>A jangada de pedra</i>	Qualificativo	Reagente	Indicial	Ironia como narrativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao comparar o desenvolvimento dos alunos em relação à movimentação por entre os níveis, tem-se o seguinte levantamento: dos 50 participantes, 30 oscilaram por entre os níveis (partiram de um nível em uma atividade, subiram para outro nível em uma distinta tarefa e, depois, retrocederam em uma produção diferenciada); 14 evoluíram (partiram de um nível, em uma tarefa, e progrediram para outros níveis, em diferentes atividades); e 6 mantiveram-se (isso significa que partiram de um nível, em uma atividade, e permaneceram nesse mesmo nível nas outras tarefas). A movimentação apresentada está baseada nas ideias de crescente, estagnação e decrescente.

Em relação aos níveis e às atividades, tem-se o seguinte: a que correspondeu à modalidade imagem foi a que mais teve discentes cujos resultados das atividades foram classificadas no terceiro nível; foram vinte. Em contrapartida, foi a que menos teve estudantes com frutos das suas atividades classificados no primeiro nível. Já o resumo foi a tarefa que mais teve estudantes com trabalhos classificados tanto no primeiro quanto no segundo níveis. O gênero com relação ao qual houve menor número de trabalhos de alunos alocados no segundo nível foi o *meme*, na categoria *Remix*. Já o que teve menos participantes com trabalhos classificados no terceiro nível também foi o *meme*, mas na categoria *Ironia crítico-criativa*.

No que diz respeito à frequência em níveis, o segundo nível foi o que menos obteve variação de alocação dos trabalhos. Trata-se do nível que se refere aos elementos existentes das obras contidos nas produções discentes. Em outras palavras: é o lugar de materialização do contato com o enredo e dependência dos termos presentes na narrativa.

No que concerne aos embaraços na execução das tarefas, constatei que a maioria demonstrou dificuldade para elaborar a *Ironia crítico-criativa*. Isso ficou evidente com a apresentação de atividades sem a ironia e com a sua construção mediada por narrativa, com etapa que requer melhor elaboração ou ampliação para um novo estágio.

Para visualizar a distribuição dos trabalhos por níveis, fiz a sua tabulação, que resultou na Tabela 3, a seguir, na qual registro o desenvolvimento coletivo dos alunos por etapa. Nesse demonstrativo, observam-se os resultados obtidos nas três etapas do projeto *Formar leitores*.

TABELA 3 – Triangulação dos níveis

Níveis	Nomeação da categoria nível de leitura	Resumo – nível de leitura	Imagem – nível de leitura	Nomeação da categoria remix	Meme-remix	Nomeação da categoria ironia crítico-criativa	Meme – ironia crítico-criativa	Meme – ironia crítico-criativa Sem a sentença irônica	Meme – ironia crítico-criativa Com sentença narrativa
Primeiro	Qualificativo	17	03	Icônico	10	Qualitativa	13	-	-
Segundo	Reagente	28	27	Indicial	25	Experiencial	26	-	-
Terceiro	Inteligível	05	20	Simbólico	15	Simbolizada	03	-	-
		-	-		-		-	04	-
		-	-		-		-	-	04
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>50</b>		<b>50</b>		-	-	<b>50</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisada a primeira etapa do projeto de ensino, esse resultado da tabulação mostra que ler e produzir gênero resumo não significou que os alunos alcançaram o nível de interpretação, visto que somente cinco atividades foram classificadas no terceiro nível. Esse dado evidencia que é necessário promover outras práticas para levar o discente a realizar interpretação.

A partir da segunda etapa, porém, o trabalho com imagens contribuiu para o aprofundamento na leitura, já que vinte tarefas foram classificadas no terceiro nível. A diversificação na modalidade da linguagem – neste caso, a visual – conduziu mais alunos ao estágio de trabalho inteligível. Isso revela que muitos alunos (de)têm habilidades para navegar na *web* e ler representações visuais.

O resultado das classificações da atividade dos *memes* mostrou menos produções alocadas no segundo nível, comparativamente aos dados relativos às outras tarefas. Isso mostra que a produção de *memes* possibilitou maior distribuição das atividades nos diferentes níveis. Outro fator relevante. quanto a esse gênero é que, após a imagem, essa atividade, na categoria remix, foi a que mais apresentou trabalhos no terceiro nível, evidenciando realização de inferências.

O que se pode apreender desses dados é que:

- (1) ler e produzir resumo não foi suficiente para conduzir o aluno à interpretação;
- (2) o trabalho com a modalidade visual auxiliou no processo de aprofundamento na leitura;
- (3) a produção de *memes* também auxiliou o aprofundamento na leitura; e
- (4) mesmo com a estratégia pedagógica em três etapas e oferta de conteúdos para auxiliarem a execução das tarefas, ainda seria necessário reforçar atividades de reflexão crítica – visto que, dos cinquenta participantes, somente três atingiram o nível de interpretação nessa área, quatro não fizeram essa tarefa, e quatro não executaram corretamente o solicitado – ou, talvez, no que tange a esse aspecto, usar outra teoria, não sendo a tradução intersemiótica a mais adequada para se ministrarem conteúdos

visando à elaboração de críticas, intenção não considerada na estratégia pedagógica que adotei, que visava formar leitores.

A seguir, teço considerações finais sobre o trajeto descrito nesta pesquisa, contemplando seus resultados e apresento reflexões sobre o desenvolvimento de ações que concernem à estratégia pedagógica para formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica. Além disso, retomo, comentando-os, os pressupostos e objetivos estabelecidos para a implementação dessa estratégia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É o leitor quem escolhe como reagir, o que pensar.  
O fato de o autor jamais ter o controle  
é o que constitui a maravilha da leitura.*

Steven Roger Fischer, *História da leitura*.

Concluída a análise dos dados, teço, agora, algumas considerações sobre o estudo cujos resultados apresento aqui. Não posso afirmar que são definitivas, porque um texto sempre é passível de alterações, mas afirmo que as exponho como meu atual entendimento sobre a estratégia pedagógica descrita nesta tese. Logo, ao expor estas considerações finais, começo pela retomada dos pressupostos do princípio da pesquisa. Depois, recupero a ideia de trazer elementos do cotidiano dos alunos, como os *memes*, para serem articulados com clássicos da Literatura, em aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, aponto a relevância da leitura em nossa sociedade e como uma discussão mais profunda sobre letramento e sociedade torna-se importante no ambiente escolar, ao ponto de se refletir nas práticas sociais dos indivíduos. Posteriormente, retorno à discussão sobre as teorias basilares da estratégia pedagógica que adotei e a sua implementação, com efetiva contribuição para a formação leitora. Após, descrevo algumas possibilidades de reformulações na prática pedagógica. Por último, exponho as contribuições que este estudo pode oferecer para a prática docente em sala de aula, como também para outras áreas.

A aliança entre a leitura de clássicos da Literatura traduzidos intersemioticamente em *memes* e esses memes revelou que, como defendeu Fisher (2006, p. 314), nenhum “[...] texto é definitivo, pois o leitor o reinventa a cada leitura.” Afirmou, ainda, que um “[...] texto literário não é uma escritura sagrada. Dependendo do contexto é, ao mesmo tempo, um reflexo e um estímulo” (FISHER, 2016, p. 313). Essa foi justamente a intenção da estratégia pedagógica descrita nesta tese: promover incentivo, que partia do universo da Literatura rumo ao mundo cotidiano que se manifesta e/ou se reflete nos aparelhos digitais, disponíveis nas mãos de muitos dos alunos.

Para atingir esse objetivo de promover efetiva formação leitora, estabeleci alguns objetivos específicos para a pesquisa realizada. O primeiro deles foi investigar, com base nas produções discentes, como ocorreu a apropriação de sentidos de clássicos da literatura. Ela ocorreu por

meio de uma sequência alternada de atividades com diferentes gêneros resumo, *meme*, mais o formato imagem e de diversas modalidades da linguagem como a linguística, visual e a remixada (híbrida, harmonização entre o código verbal e o não-verbal). Essa alternância possibilitou a apropriação do sentido da obra lida. Isso significa que a estratégia pedagógica – constituída por nove passos referentes à ótica do docente e seis etapas sob o ângulo do discente – foi o elemento-chave para essa apreensão.

O percurso foi possibilitando que cada tarefa executada proporcionasse aprofundamento da leitura e, conseqüentemente, apropriação de sentidos de cada obra. Um destaque, nessa trajetória, foi o fato de, a cada mergulho na leitura, os discentes trabalharam com gêneros diferentes : o primeiro, pertencente ao código verbal, foi o resumo; o segundo, referente à modalidade visual, foi a pesquisa na *web* visando à busca de imagens, além da leitura desse código não-verbal; e, o terceiro, direcionado ao híbrido, foi a geração do gênero remixado, o *meme*. Não houve, portanto, repetição de gêneros, e, sim, ampliação de contato sequenciado desde o sistema linguístico, passando pelo visual, rumo ao fomento de produção remixada (híbrida). Em outras palavras: houve a partida pela escrita, intermediada pela imagem, resultando na junção dos dois sistemas com a ideia de articulação entre noções menos recentes – como clássicos da literatura – e atuais, como os memes transmitindo a mensagem da obra por intermédio de outro signo, suscitando outras semioses.. Dessa forma, a apropriação foi baseada na sequência alternada das modalidades da linguagem, até a elaboração de uma montagem sígnica; ou seja: representativa, em que docente e discente desempenham papéis importantes, de parceria e colaboração, ao longo do processo, porque o professor se torna o organizador do trabalho, oferece as condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Já o aluno executa as ações, sob a perspectiva de construir sua própria aprendizagem de maneira autônoma e criativa.

O segundo objetivo específico foi que, ao longo do percurso, fui identificando as facilidades e dificuldades encontradas durante o processo de desenvolvimento da tradução intersemiótica por parte dos alunos. As facilidades foram relacionadas à pesquisa de imagens via internet e à produção do remix, no momento de geração do *meme*. Nesse cenário, observei desenvoltura ao lidar com as imagens, porquanto a pesquisa na web, quanto a remixagem, a base da construção da atividade estava no sistema visual da linguagem. Os participantes mostraram que a sua criatividade estava vinculada ao modelo imagético. Mesmo aqueles que

desenharam, tanto para a segunda, quanto para a terceira etapas, a imagem permanecia como pilar da tarefa. Já as suas dificuldades referiram-se ao resumo e à elaboração de uma crítica. Nesse aspecto de execução problemática, ficou patente o embaraço dos discentes com a escrita, mais acentuada com relação à crítica. Isso demonstra como a falta de domínio de habilidades de leitura e escrita dificulta a compreensão e interpretação de jovens que já têm alguns anos de escolaridade. Os participantes desse projeto já tinham passado, no mínimo, oito anos dentro da escola e, mesmo assim, ainda demonstravam problemas de letramento, como evidenciou o último Ideb de 2019 para o Ensino Médio, cuja meta era de 4,7 para a rede pública, e esta só atingiu 3,9. Acrescento, ainda, ao citado embaraço para se elaborar um crítica, devido à pouca maturidade dos participantes, já que muitos completaram 15 anos no 1º ano do Ensino Médio. Essa premissa também reforça a ausência de um trabalho mais aprimorado, eficiente e eficaz, com esse conteúdo, no Ensino Fundamental.

O terceiro objetivo específico foi relativo à proposta de criação de categorias sob a ótica da tradução intersemiótica para interpretação dos trabalhos. Neste estudo, apresentei o Quadro 5 intitulado *Transcrição e Transcrição Intersemiótica* e a Figura 10, intitulada *Chave de classificação dos níveis*, para serem aplicados nas produções discentes, a fim de examinar e classificar cada tarefa de acordo com o nível em que foi classificada. Além do Quadro 6 intitulado *Características típicas dos memes*, que funcionou como parâmetro para examinar as categorias *remix* e *ironia crítico-criativa* destinada ao gênero *meme*.

Elaborei o Quadro 5 sob a ótica de duas teorias, a Semiótica Peirceana e a Tradução Intersemiótica, segundo Plaza (2013), que combinei com a intenção de complementaridade, mesmo considerando que a base de todo o processo esteve nos conceitos de Plaza (2013), que se afiliou a Peirce (2005) para construir sua conceituação. Esse Quadro 5 está apoiado em três categorias pilares sobre as quais se apoiam os sentidos de leitura, remixagem e ironia.

Já os níveis estão fundamentados em três lógicas de pensamento: a primeira, a qualidade, ou sentimento; existencialidade; e interpretabilidade. Para analisar o nível que cada discente alcançou, uso a Figura 10 para, por intermédio dela, classificar cada atividade no seu nível correspondente. O Quadro 5 serviu de espaço para alocação das tarefas e a Figura 10 funcionou como a chave que orientou a localização dos níveis. Esse guia foi composto por três palavras/verbos: expressar (expressão); descrever (descrição); e associar (associação).

Para estruturar a análise, procedi da seguinte forma: para alcançar o primeiro nível, o da qualidade, e/ou sentimento, usei a chave expressar (expressão); para atingir o segundo, o da existencialidade, utilizei a palavra/verbo descrever (descrição); e, para o terceiro, o da interpretabilidade, apliquei o termo associar (associação).

Além do Quadro 5 e da Figura 10, utilizei o Quadro 6, que me auxiliou na caracterização dos *memes*. Neles, reúno as principais características inerentes ao gênero *meme*. Além desses aspectos, insiro, no Quadro 6, os atributos necessários para a composição desse gênero dentro da concepção da estratégia pedagógica descrita nesta tese. Com esse raciocínio, propus as categorias de análise que usei para examinar os 50 trabalhos.

O quarto objetivo específico expôs a potencialidade da Tradução Intersemiótica como prática didático-pedagógica para a formação leitora. Por intermédio dessa teoria, filiada à Semiótica Peirceana, idealizei as categorias, e estabeleci suas características para, por fim, analisar as atividades feitas pelos alunos. Tendo adotado esse conceito, elaborei uma estratégia pedagógica que apresentasse a linguagem em outros formatos e possibilitasse ao estudante aprofundar sua leitura por meio da produção de diferentes gêneros, partindo, sempre, de um mesmo texto-base. Desse modo, a estratégia pedagógica ensejou oportunidade para se estabelecer um diálogo de recuperação do sentido da narrativa a cada retorno ao livro, com a finalidade de ajustar esse significado alcançado, a cada volta, e em constante renovação, para outros formatos, contendo diferentes códigos da linguagem. O trabalho com os signos, sustentado pela noção de representação, de forma a traduzir, intersemioticamente, a obra lida, proporcionou a fruição criativa e autoral do discente, porque permitiu ao participante lançar mão da criatividade, de forma autônoma, ou, ao contrário, alcançar autonomia, por meio da criatividade, mostrando-se, assim, como uma prática com grande potencial para o desenvolvimento da leitura.

A tradução intersemiótica, oriunda de um projeto voltado à Arte, foi reformulada, nesta tese, para se aplicar ao campo educacional. Os elementos dessa teoria, apoiados nas noções semióticas peirceanas de relação com o objeto, de forma icônica, indicial ou simbólica, foram aplicados à Educação como transmissores de projeção e alteração de formas. Esses itens, na disciplina “Língua Portuguesa”, basearam-se na transmutação de formas sígnicas em que o formato de um gênero foi convertido em outro, mantendo seu componente essencial, o

sentido. Esse conceito de tradução entre signos propiciou abertura para aplicação em várias atividades. Logo, esse conceito, aliado à estratégia pedagógica para a formação leitora, elaborado para desenvolver competências em leitura dos participantes do projeto de *Formar leitores*, pode ser replicado, com sucesso, em outras áreas da Educação e com relação a outros conteúdos curriculares.

Esses objetivos específicos foram o fio condutor para a realização das ações visando obter respostas para os questionamentos que nortearam esta pesquisa. Essas perguntas manifestam as inquietações que moveram o meu olhar sobre as operações verificadas no projeto de ensino objeto deste estudo. A primeira questão aborda as evidências de que a tradução intersemiótica de obras clássicas, que culminou na criação de *memes*, desenvolveu as competências em leitura dos alunos. As evidências foram de que, dos cinquenta alunos, quatorze progrediram em relação à movimentação dos níveis rumo à etapa de elaboração de inferências; vinte imagens, extraídas da internet, dialogaram com os clássicos que leram ao ponto de serem classificadas no terceiro nível, referente à interpretabilidade; e quinze remixagens também foram enquadradas no último estágio, direcionado a associações entre o contexto social e a outras leituras, ou experiências de vida. Isso significou que a ilustração foi a síntese do que o aluno compreendeu e o gênero *meme* foi a superação, que só é possível quando há um grau de competência leitora que permite essa extrapolação. A criatividade, na criação dos *memes*, foi o que evidenciou o desenvolvimento das competências em leitura dos participantes. Esse processo implicou operações que envolveram leitura, releitura, compreensão, interpretação e reinterpretção conduzindo os alunos a digerir a história.

A segunda questão foi direcionada aos aspectos favoráveis e desfavoráveis da estratégia pedagógica de ensino. Os favoráveis foram: dos trinta discentes que oscilaram ao longo do percurso de execução do projeto de ensino, o fator positivo foi que ultrapassaram o primeiro passo; trabalhar com imagens contribuiu para o aprofundamento da leitura; e produzir remixagem dentro de um mesmo gênero também teve o mesmo resultado que verifiquei com esse esforço com imagens. O uso da modalidade visual na estratégia pedagógica revelou-se como ponto forte da estratégia pedagógica, porque, por intermédio dela, em todas as etapas que envolviam a utilização de ilustrações, os estudantes obtiveram bons resultados. Como defendeu Heininch (1999), é necessário desenvolver a escrita e a codificação dos recursos visuais, porque constituem instrumentos comunicativos. Um aspecto relevante foi que os

estudantes lidaram melhor com esse código do que com o linguístico, sistema que recebe maior atenção por parte do currículo escolar no Ensino Médio. Já os desfavoráveis foram: o reduzido alcance proporcionado com o resumo; apresentação de quatro trabalhos sem ironia; quatro com ironias construídas de maneira errônea; e o aspecto agravante: de cinquenta, apenas três elaboraram a ironia crítico-criativa em nível de interpretação. Esse problema sinalizou a necessidade urgente de se ampliar o projeto, acrescentando-lhe mais etapas, para resolver ou amenizar essa situação. Os fatores que merecem destaques, quanto a esses aspectos problemáticos, foram: primeiro: se separarmos a centralidade das etapas fica nítido como os participantes demonstraram mais competência na modalidade imagem (segunda e terceira etapas) do que na modalidade verbal (primeira e quarta etapas); segundo: no sistema verbal, com o qual os discentes tinham mais experiência não foi aquele no qual a maioria se destacou; ao contrário, eles demonstraram dificuldades em produzir textos; e, terceiro: a construção da ironia foi tão embaraçosa que, após analisar o resultado obtido, comentei 21 com complicações mais acentuadas e 26 necessitando de reforços. A pequena diferença entre essas duas quantidades demonstrou a necessidade urgente de se promoverem reflexões críticas na escola. Elemento pouco trabalhado nesta estratégia pedagógica para a formação leitora descrita nesta tese, mas que, em outras aplicações e reformulações, precisa receber maior atenção.

Quanto à terceira questão, sobre as evidências de que os alunos foram bem sucedidos na tarefa de apropriação dos sentidos, os dados coletados evidenciaram que, de todos os participantes, excluídos seis, que se mantiveram no mesmo nível, os demais desenvolveram as competências em leitura, porque saíram do primeiro nível (primeiro contato com a obra em que o diálogo entre o leitor e enredo tem pouco aprofundamento) e movimentaram-se por entre os níveis, experimentando diferentes contatos e, conseqüentemente, aprofundando-se na história a ponto de muitos alcançarem o nível de interpretabilidade. Isso significou que realizaram síntese, análise e tradução de um signo a outro, criaram e reinventaram formas, articulando diferentes códigos de maneira inteligível. Esses alunos leram, compreenderam e interpretaram, realizando movimentos constituídos por associações explícitas e implícitas até com gêneros híbridos, aqueles resultados de remixagem. Eles reinventaram os textos, a cada leitura, como afirmou Fischer (2016) sobre situação similar. A sua criatividade, exposta em forma de síntese, ao lidar com a imagem, e a extrapolação que realizaram, representada pelo gênero *meme*, evidenciaram que mesmo aqueles que não atingiram o terceiro nível (estágio da

construção das inferências) foram bem sucedidos no esforço para apreensão dos sentidos dos textos lidos. Isso é perceptível na Tabela 3, que mostra a redução dos trabalhos classificados no primeiro nível, após a etapa do resumo.

Analisados os passos da estratégia pedagógica, seus dados revelaram que o resultado da prática foi satisfatório, alcançando-se o objetivo geral: o desenvolvimento das competências em leitura dos discentes, partindo-se da leitura e interpretação que fizeram de clássicos da literatura, ao convertê-las em gênero *meme*. A apropriação dos sentidos das obras literárias ocorreu por meio de várias atividades, que conduziram a (re)leituras mais aprofundadas. Esse aprofundamento foi potencializado, principalmente, pelo diálogo estabelecido, por parte dos alunos, com as narrativas e as imagens. Essa comunicação demonstrou como foram bem construídas as articulações, exposições e mediações, como preconiza Zacharias (2016), em seus estudos. Essa prática pedagógica possibilitou aos alunos oportunidade de formação leitora ou de melhorá-la, de aprender, de maneira prazerosa e lúdica, observados princípios da Linguística Aplicada, com amparo na tradução intersemiótica inserida no âmbito educacional, progredir para um estágio melhor que o anterior.

O problema de desenvolvimento das competências em leitura, portanto, conforme os dados revelaram, foi amenizado com a prática pedagógica direcionada à formação leitora alicerçada na tradução intersemiótica. Essa estratégia pedagógica, conduzida pela sequência de gêneros discursivos e emergentes, aplicados de forma alternada e híbrida, fez com que a leitura de textos canônicos da Literatura fosse compreendida e interpretada de forma bem sucedida. Os elementos que reforçaram essa constatação foram a síntese construída por intermédio de ilustração e a remixagem nos *memes*, intermediada pela criatividade. Esse trabalho com textos literários destinados ao desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades leitoras é corroborado pela BNCC (2018), que sugere incluir tanto livros literários de escritores brasileiros quanto de outros países.

Os resultados demonstraram que há a possibilidade de o docente trabalhar o protagonismo que a formação leitora exige, sem deixar de ministrar o conteúdo da grade curricular. Eles também revelaram que, quando se aplica uma metodologia com estratégia para a promoção da formação leitora, diversificando-se o uso dos gêneros e aliando obras clássicas a gêneros (ad)vindos de realidades mais próximas dos discentes, há grande chance de se obter sucesso

com a proposta. Outra revelação dos dados foi a possibilidade de redução do problema com a leitura, quando se promovem estratégias que a tenham por meta. Acrescento, ainda, a importância da ideia de ensino e aprendizagem baseados em colaboração entre docentes e discentes, em que, com diálogo, os processos de realização pessoal se consolidem. Essa prática pedagógica comprova essa premissa, uma vez que o trabalho com os *memes* resultou de pedido pelos alunos.

Na estratégia pedagógica adotada, o tempo e os espaços reservados à leitura na disciplina Língua Portuguesa permitiram promover habilidades dentro da noção de um conjunto de práticas sociais, conforme conceituou Soares (2005). Esses aspectos viabilizaram o estabelecimento de contatos com textos constituídos em diferentes modalidades da linguagem. Em decorrência disso, os alunos puderam ler, compreender e interpretar gêneros compostos por somente um código, ou por mais de um, como os híbridos – este último, situado no conceito de letramento remix. O trabalho com remixagem propiciou ao aluno realizar, tanto manualmente quanto digitalmente, atividades de forma autônoma e criativa. Esse processo instigou a atenção e estimulou trabalho coletivo, já que eles compartilharam entre si informações, sugestões e explicações sobre os *memes*. Além dessas características, outro aspecto relevante foi a negociação de significados, já que, ao expor e explicar esse gênero, informalmente, o estudante teve que se fazer ouvir, que ouvir e argumentar sobre a elaboração dos seus significados em relação às contribuições feitas pelos seus colegas de turma. Essa foi mais uma oportunidade para reelaborarem os sentidos apreendidos das narrativas lidas.

Os dados desta investigação reforçam a necessidade de os docentes, juntamente com as escolas, promoverem algumas ações para a formação leitora, situando-se, entre elas: a primeira: após o alcance da interpretação, é necessário praticá-la, para que haja a consolidação e o amadurecimento dessa operação, em diferentes gêneros; a segunda: trabalhar a diversificação de gêneros discursivos, de acordo com o contexto vigente; e, a terceira: a urgência de se dar espaço, nas escolas, para processos eficientes e eficazes de formação do leitor, que devem se iniciar nos anos iniciais e seguir enquanto o indivíduo estiver frequentando estabelecimentos de ensino. Os pilares para aprofundamento da leitura são, portanto:

- a) diversificar as atividades, com gêneros discursivos apoiados em diferentes modalidades da linguagem; particularmente: linguístico, visual e híbrido/remixado;
- b) dirigir a atenção, de forma equilibrada, tanto para os conteúdos curriculares quanto para a leitura;
- c) pedagogicamente, agir de forma a praticar, diversificar e consolidar a leitura, por meio de diferentes gêneros e linguagens; e
- d) abrir o ensino para a criatividade, para a autonomia, para o prazer e para a verdadeira aprendizagem.

A junção de diferentes operações baseadas em letramentos e seus desdobramentos, usadas de forma complementar, como o visual ou remix, tinha por objetivo auxiliar o participante do projeto de ensino a reduzir a sua dificuldade de lidar com as ações que constituíram a leitura: ler, compreender e interpretar e, conseqüentemente, ajudá-lo a não apenas reproduzir um verso do poema “Aula de Português”, de Drummond (2017, p. 129): “sabe lá o que ela quer dizer?”. Para isso, além de praticar exercícios de leitura de obras literárias, também foi realizada imersão em leituras de imagens e geração de *memes*. Articulei diferentes usos da linguagem, tanto no âmbito verbal quanto do não-verbal, dentro do conceito da pesquisa-ação, para conduzir o letramento como prática social, como diálogo explícito e implícito, mediado por imagens e montagem de antigas e atuais concepções, como os *memes*, em prol da articulação dessas remixagens que revelassem apropriação dos sentidos das narrativas lidas.

Ao estabelecer relações entre clássicos da Literatura traduzidos intersemioticamente em *memes*, o projeto desenvolvido proporcionou aos participantes liberdade para criarem de maneira autônoma, criativa, ou, como defendeu Parreiras (s/d), em sua Aldravia, as oportunidades de emancipar os alunos das práticas pedagógicas tradicionais e de lhes permitir aberturas para exercício da criatividade e da percepção individual, sem as amarras de regras ultrapassadas que prevalecem nas escolas. Sobre essa tradução, afirma Plaza (2013, p. 98), significar “traduzir com invenção pressupõe reinventar a forma, [...]”, tendo ele, então, proposto o desenvolvimento da interpretação por intermédio da construção da coerência

dentro de um conjunto de ações fomentadas por diversos diálogos estabelecidos entre diferentes atividades e gêneros.

Inserida nessa união de campos distintos, a Literatura ofereceu oportunidade para se estabelecerem contatos com textos reconhecidos por sua excelência de escrita e sentidos. Essa ligação faz com que o discente (re)conheça bons textos e seja autocrítico com os seus próprios textos, como, a propósito dessa questão, comentou Santos<sup>39</sup> (2020). Em contrapartida, os *memes* ensejaram oportunidade para se estudarem enunciados oriundos do cotidiano discente; ou seja: conteúdos e gêneros mais próximos da realidade dos alunos. Esse tipo de experiência despertou a atenção dos estudantes, ensejou-lhes prazer no exercício da leitura e chances de aprender, fazendo o que gostam; este último ponto despertou interesse dos alunos no ensino e viabilizou a aprendizagem. O uso de mídias digitais e de todo o seu arcabouço na escola também é indicado pela BNCC (2018); logo, essa prática pedagógica, descrita nesta tese, vai ao encontro dessas propostas contidas nesse documento.

Esse atrativo, proporcionado pelo *meme*, procede do potencial que o entretenimento tem de atender interesses de pessoas de diversas idades. Mesmo sendo difícil delimitar o seu surgimento, a multiplicação dessa ideia foi grande. Seu sucesso talvez se deva à cultura brasileira de observar a vida; não podemos precisar, porém, temos de reconhecer o alcance desse fenômeno que, pode ser compartilhado com amigos, parentes e desconhecidos, que pode ser divulgado ou engavetado, ou, como nesta investigação, produzido para representar, “reformulados”, os sentidos de clássicos literários lidos. Acrescento, ainda, registro sobre o fato de que a estrutura desse gênero pode transmitir mensagens irônicas de várias variadas maneiras: com imagem e legenda (a mais comum), só com imagem, ou, como foi apresentado nesta pesquisa, com imagem e legenda dialogando com a obra lida. Logo, usei esse poder de atração como elemento inclusivo na estratégia pedagógica para a formação leitora, porque todos sabiam que produziriam um *meme* no final do projeto de ensino.

A leitura, principal elemento do projeto *Formar leitores*, foi equiparada, por Manguel (1997), à respiração; é algo essencial na vida. Para se obter o domínio dessa essencialidade, para o exercício de múltiplos papéis na sociedade, porém, é preciso nos debruçarmos, por muitos anos, como afirmou Ribeiro (2018) – em trecho da epígrafe desta seção –, que lidou com as

---

<sup>39</sup> Notas da pesquisadora tomadas durante a intervenção de Amílcar Santos em uma *live* na sua conta no Instagram @notatotal, em 02/12/2020.

letras por mais da metade de sua vida. Isso significa que, por meio da dedicação às letras, podemos adquirir habilidades em leitura com a condição de praticá-la socialmente, como já argumentou Soares (2005), em suas discussões sobre esse assunto. Nesta investigação, para atingir esse estado de letramento, associei diferentes áreas de maneira interdisciplinar (Literatura, Língua Portuguesa, Tradução Intersemiótica, Arte e Semiótica) em uma só estratégia pedagógica para a formação leitora. Esse movimento preconizava o uso da linguagem em várias superfícies, não só a “estrelada de letras”, como sugere a epígrafe que extraí de um poema de Drummond (2017), mas também em outras, como nas telas de computadores e/ou celulares, além do papel.

Ao longo da trajetória, detectei alguns itens a serem reformulados no método proposto para a formação leitora, que menciono a seguir. Primeiro: a necessidade de inclusão de outros gêneros pautados no sistema verbal, para que haja reforço no domínio da escrita, o que não era a intenção do projeto de ensino ora relatado; segundo: o acréscimo de mais etapas, para promover reflexão crítica e letramento crítico, se for o caso do planejamento proposto; terceiro: acompanhamento mais controlado da entrega dos trabalhos, porque, do total de 72 alunos, somente cinquenta permitiram-me coleta de dados significativos para esta investigação. Isso ocorreu porque muitos alunos deixaram de entregar algumas tarefas e, conseqüentemente, houve ausência de atividades para compor as produções discentes; quarto: sugerir uma etapa, que aproveite os vídeos produzidos pelos participantes, tomados como pertencentes a outro gênero a ser trabalhado; quinto: aplicar um questionário ou registrar as falas dos participantes, a fim de dar voz aos alunos; e, sexto, estimular a aplicação da prática por todo um ano letivo, e não apenas por um semestre letivo.

Acredito que este estudo oferece algumas contribuições para outras áreas do conhecimento, tais como:

- (1) a utilização da Tradução Intersemiótica aplicada à Educação como “forma de iluminar a prática” (PLAZA, 2013, p. 210);
- (2) o uso da estratégia pedagógica para a formação leitora em outros segmentos de ensino, adaptada de acordo com o seu público-alvo;

- (3) a viabilidade de se utilizar o Quadro 5 - *Transcrição e Transcrição Intersemiótica* em conjunto ou não com a Figura 10 - *Chave de classificação dos níveis*, para analisar diferentes gêneros constituídos por um ou mais códigos da linguagem;
- (4) a utilização do Quadro 6 - *Características típicas dos memes*, para análise desse gênero em variados contextos;
- (5) a possibilidade de aplicar essa estratégia pedagógica também no ensino remoto, porque, o período de pandemia, que enfrentamos, que desafiou e direcionou o ensino para a modalidade remota, exige renovações e inovações nas práticas docentes;
- (6) a probabilidade de se aplicar a estratégia pedagógica em outras disciplinas, além da de língua portuguesa; e
- (7) usar o Quadro 5, com ou sem a Figura 6, em outras disciplinas que demandem interpretação, como História, Artes, Geografia, e Matemática, entre outras, que possam propiciar trânsito entre diferentes signos.

Por fim, ressalto que esta pesquisa não teve a intenção de comprovar pressupostos, “[...] ou de sustentar uma teoria apenas, mas de obter dados sobre os quais refletir e mesmo a partir dos quais repensar questões [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 90), principalmente relacionados a leitura, letramento e formação leitora de pessoas matriculadas em nossas escolas e que enfrentam dificuldades para exercerem seu papel de cidadãs, uma vez que, muitas delas saem das salas de aulas incapazes de ler, compreender e/ou interpretar textos em língua materna.

Em suma, penso que, enquanto a leitura não tiver seu lugar de protagonismo, juntamente com os conteúdos curriculares não só de língua portuguesa, mas, também, em outras disciplinas, parcela considerável dos nossos alunos deixará nossas escolas sem habilidades e competências que lhes possibilitem efetivo e eficaz usufruto de direitos e deveres, exercendo papéis significativos, como cidadãos, na sociedade. Em consequência disso, perpetuaremos os problemas de letramento neste País.

A reflexão que proponho se relaciona com o poema “nascemorre”, de Haroldo de Campos (1958), presente na epígrafe do Capítulo 4 e traduzida, intersemioticamente, por Plaza (1984), representada na epígrafe do Capítulo 6. Minha intenção, com isso, é mostrar a transitoriedade da linguagem, porque, antes da invenção da escrita, a imagem era um dos principais meios de comunicação. Depois, com o surgimento da tecnologia da escrita, esse, então, novo sistema se tornou o principal meio de comunicação. Agora, essas duas mídias convivem, harmonicamente, no campo digital. Logo:

- esse “Se” (1958, p. 4) no primeiro verso do poema, representa a movimentação da linguagem ao longo dos anos. Basta saber “se” (1958, p. 4) a escola investirá no tratamento semelhante entre os códigos linguístico, visual e híbrido, já que ela demora a se adequar às urgências da sociedade;
- outro fator refere-se às práticas pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem. Esse “Re” (1958, p. 4), do sétimo verso do, poema representa a repetição, o pouco surgimento de estratégias inovadoras e a ausência da morte de práticas tradicionais de ensino;
- a proposta desta estratégia pedagógica é promover o nascimento de reflexões sobre as práticas existentes e de práticas pedagógicas para a formação leitora;
- esse “nasce” (1958, p. 4), do segundo verso do poema, propõe o nascimento do tratamento igualitário entre a leitura e os conteúdos curriculares;
- esse “morre” (1958, p. 4), do terceiro verso do poema, sugere a morte de velhos pensamentos, hábitos e práticas ultrapassadas; e
- esse “se” (1958, p. 4), do último verso do poema, é a indicação para outras estratégias pedagógicas aplicadas em sala de aula. Se dará certo? Só aplicando...

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERE, Dante. **A divina comédia**. Tradução de Marques Rebelo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

ALVES, Maria Alice de Castro. **O Dito, o não dito e mal dito**: proposta de análise de *memes* em aulas de Língua Portuguesa. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis (SP), 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191079>. Acesso em: 30 abr. 2020.

AULETE, Francisco Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Paulo Geiser (Org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AZEVEDO, Ranielli Santos de. **Ler e navegar.gov.br**: experiências de interação em um portal de transparência. 2013. 214 f. Dissertação - (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson José. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, 2). p. 49- 64.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-336.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1988.

BARBOSA, Kleyson. **Os 198 maiores memes brasileiros que você respeita**. São Paulo: Abril, 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

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

BRASIL. Decreto-lei nº 3.092/56, de 29 de dezembro de 1956. Cria a Escola Agrícola de Rio Pomba, no Estado de Minas Gerais, e dá providências. Diário Oficial de 02 de janeiro de 1957. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jan. 1957. Seção 1. p. 1. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3092-29-dezembro-1956-354571-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf). Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Biblioteca na escola**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica do Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 jul. 2020.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla (Orgs.). **Leituras sobre leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Adaptação de Rubem Braga e Edson Rocha Braga; ilustrações de Carlos Fonseca. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1994. (Série Reencontro Literatura)

CAMPBELL, Donald Thomas; FISKE, Donald Winslow. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. **Psychological Bulletin**, 56, 81- 105, 1959. p. 81 *apud* TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. **Mixed methodology**. Combining qualitative and quantitative approaches. Londres: Sage, 1998. p. 3. (Applied Social Research Methods, v. 46)

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos e manifestos 1950-1960. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CAMPOS, Haroldo de. Nascemorre. 1958. *In*: CAMPOS, Haroldo de. **Teoria e prática do poema**. Disponível em: <https://moisesnascimentoblog.files.wordpress.com/2016/08/poesia-haroldo-de-campos.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CEALE. **Leitura literária**. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/gra-a-paulino>. Acesso em: 30 jan. 2018.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999. São Paulo: Unesp, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192 p.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

COX, Julie Wolfram; HASSARD, John. Triangulation in organizational research: a representation. **ABI/INFORM Global**, v. 12, n. 1, p. 109-133, 2005.

CRESPO, Raphael. **Os primeiros memes da internet**: conheça os primeiros grandes hits da web. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/os-primeiros-memes-da-internet-conheca-os-primeiros-grandes-hits-da-web.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

DRUMMOND, Carlos Drummond de. **Boitempo: Esquecer para lembrar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary** *apud* MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma filosofia da fotografia. Tradução de Vilém Flusser. São Paulo: Relume Dumará, 2002. (Conexões, 14)

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

FONTANELLA, Fernando Israel. O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera. **III Simpósio Nacional ABCiber**, 16, 17 e 18 nov. 2009. ESPM/SP - *Campus* Prof. Francisco Gracioso.

FREIRE, Paulo. **A importância de ato de ler**: em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva e revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GABRIEL VÍDEOS. **Menino correndo do galo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mWTY7A2xQiM>. Acesso em: 26 dez. 2020.

GALVÃO, Demétrios. Ana Elisa Ribeiro: Da escritora. Álbum. Editora: Relicário. 2018. **Revista Acrobata**. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/demetrios/poesia/7-poemas-de-ana-elisa-ribeiro/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

GILES, David. **Media psychology**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185/33189>. Acesso em: 30 out. 2020.

GUIMARÃES, Renata de Andrades. **Gêneros emergentes da tecnologia em livros didáticos de língua portuguesa**: um estudo sob a perspectiva da lingüística textual. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8491/2/Disserta%20a7%20a3o\\_%20Renata%20de%20Andrades%20Guimar%20es%20ok%2020%2003%202019.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8491/2/Disserta%20a7%20a3o_%20Renata%20de%20Andrades%20Guimar%20es%20ok%2020%2003%202019.pdf). Acesso em: 30 out. 2020.

HEINICH, Robert; MOLENDIA, Michael; RUSSEL, James D.; SMALDINO, Sharon E. **Instructional media and technologies for learning**. 6. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999 *apud* STOKES, Suzanne P. Visual Literacy in Teaching and Learning: a Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, 2002.

HALLIDAY, Michael. **Introducion to functional grammar**. London: Routledge, 2004.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Tradução e prefácio de Jorge de Sena. São Paulo: Livros do Brasil, 1956.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **COPESE - Chamada de classificados**. Disponível em: <https://copese.ifsudestemg.edu.br/matricula/classificados>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Campus Rio Pomba**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/institucional/o-campus>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Cursos Técnicos**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/cursos/tecnicos>. Acesso em: 05 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Cursos Técnicos Presenciais**. Disponível em: <https://antigo.riopomba.ifsudestemg.edu.br/portal/node/5>. Acesso em: 05 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Graduação**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/cursos/graduacao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/cursos/pos-graduacao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 30 de abr. 2020.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010. p. 79-91.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLINK, Amir. **Cem dias entre céu e mar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New literacies as remix. *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Orgs.). **New literacies: everyday practices and classroom learning**. 2. ed. New York: Open University Press; The McGraw-Hill Companies, 2006. p. 103-136.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Online Memes, Affinities, and Cultural Production. *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies sampler**. Peter Lang. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Die Deutsche Bibliothek, 2007. p. 199-227.

LEMKE, Jay L. **Visual and Verbal Resources for Evaluative Meaning in Political Cartoons**. Palestra ministrada na Faculdade de Lingüística e Linguística Aplicada da Universidade de Viena, Áustria, em junho de 1997. Disponível em: <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12422362/1306510620083/Evaluative+Meaning+in+Political+Cartoons.pdf?token=83LeOjRj84ztPh35X0JZYAxmjdU%3D>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LESSIG, Lawrence. Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy. New York, USA: Bloomsbury Academic, 2005 *apud* LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Orgs.). **New literacies: everyday practices and classroom learning**. 2. ed. New York: Open University Press; The McGraw-Hill Companies, 2006. p. 103-136.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. **Signum: Estudos de Linguagens**, Londrina (PR), n. 8, p. 89-101, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3638/2940%20Acesso%20em%2010>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MACHADO, Arlindo. Repensando Flusser e as imagens técnicas [ensaio]. *In*: GIANNETTI, Cláudia *et al.* (Eds.). **Arte en la Era Electrónica**. Perspectivas de una Nueva Estética. Barcelona: ACC ' Angelot / Goethe-Institut, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/85564/mod\\_resource/content/1/repensando%20flusser%20e%20as%20imagens%20t%C3%A9cnicas%20completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/85564/mod_resource/content/1/repensando%20flusser%20e%20as%20imagens%20t%C3%A9cnicas%20completo.pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

MANGUEL, Alberto. O espectador comum: a imagem como narrativa. *In*: MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 15-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxililadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-39 .

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Reunião do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 50., mai. 2002, São Paulo. **Anais...** Universidade de São Paulo - USP/GEL, 2002, p. 23-25. Disponível em: [http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/marcuschi-\\_generos\\_textuais\\_emergentes\\_no\\_.....doc](http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/marcuschi-_generos_textuais_emergentes_no_.....doc). Acesso em: 30 out. 2020.

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

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Recontada por Fernando Nuno. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

MIRANDA, Antônio. Haroldo de Campos, Nascemorre, 2020. **A Miranda Blog**. Disponível em: [http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_visual/hsroldo\\_de\\_campos.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/hsroldo_de_campos.html). Acesso em: 10 dez. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

ORMUNDO, Wilton; SINISCLACHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. v. 1. São Paulo: Moderna, 2018.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. **Aldravias**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.picuki.com%2Ftag%2Faldra+viavicenteparreiras&psig=AOvVaw2mBCqyYqCf4iSvLO9JcSPV&ust=1607117066392000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhXqFwoTCMDA5uLfsu0CFQAAdAAAAABAD>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers**. Volumes 1-6 organizados por Charles Hartshome & Paul Weiss; volumes 7-8 organizados por Arthur W. Burks. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1931-58.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**: icônico e verbal, Oriente e Ocidente. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PINTO, Julio. Semiótica: doutrina signorum. *In*: PINTO, Julio; CASA NOVA, Vera (Orgs.). **Algumas semióticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 35-60.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) na área de Linguística e Ensino de Língua do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040764.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

RECUERO, Raquel da Cunha. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 14, n. 32, p. 23-31, abr. 2007. Disponível em: <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411/2675>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Júlio; COSCARELLI, Carla Viana. Linguagem, tecnologia gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 29, p. 169-189, 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/177>. Acesso em: 30 out. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DDQ6S>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 75-102, dez. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000300005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300005). Acesso em: 05 nov. 2020.

RIBEIRO, Josimar Gonçalves. **BOLIN (Boletim Linguístico e Literário)**: um jornal escolar no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* Rio Pomba. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

RIESLAND, Erin. Visual literacy and the classroom. *New Horizons for learning*, 2005 *apud* PROCÓPIO, Renata Bittencourt. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) na área de Linguística e Ensino de Língua do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040764.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Tradução de Ângela das Neves. São Paulo: Ciranda Cultural, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS, Rita de Cássia Martins dos. **Meme**: a construção textual em rede. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6666389](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6666389). Acesso em: 30 abr. 2020.

SARAMAGO, José. **A jangada de Pedra**. São Paulo: Círculo de Leitores, 1986.

SILVA, Ananias Agostinho da. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15111/10559>. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, Gilda das Graças. **A representação discursiva da criança em memes**: uma proposta de leitura e análise crítica para os anos finais do ensino fundamental. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.916>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Zenilda Rodrigues. **O gênero meme da internet** [manuscrito]: dialogismo e semiótica na construção textual. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6994906](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6994906). Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVEIRA, Márcia Regina Lacerda. **Memes do Facebook na construção de sentidos em sala de aula de língua portuguesa**: uma viagem exploratória. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7725930](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725930). Acesso em: 30 abr. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Warley. Haroldo de Campos. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/haroldo-de-campos.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

STOKES, Suzanne P. Visual Literacy in Teaching and Learning: a Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, 2002.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português para o ensino médio**: língua, literatura e produção de textos. Volume único. São Paulo: Scipione. 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. Madrid: Paidós Comunicación, 1978.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno**. São Paulo: Saraiva, 2005.

WILEMAN, Ralph. **Visual communicating**. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Do Clássico ao Meme: Uma estratégia pedagógica alicerçada pela Tradução Intersemiótica em prol da formação leitora**. Este convite se deve ao fato de você ter realizado as atividades propostas no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa coordenado pela professora Josimar Gonçalves Ribeiro em 2018, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa a permissão de utilização destas tarefas (resumos, desenhos, memes, questionários entre outros documentos relacionados diretamente com o objetivo da pesquisa) como dados a fim de investigar o desenvolvimento da habilidade leitora.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é **Josimar Gonçalves Ribeiro**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A pesquisa tem por objetivo: **Alicerçada em uma prática pedagógica de ensino que foi norteadada pelos gêneros discursivos e letramento, esta pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento das competências em leitura de discentes a partir da leitura e interpretação que eles fazem de obras clássicas convertidas em gênero meme, sob a luz da tradução intersemiótica.**

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: [josimarrp2018@gmail.com](mailto:josimarrp2018@gmail.com) , telefone (24) 98831-2298.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubricque todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

---

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável do participante menor de idade:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

---

## APÊNDICE B – Carta de anuência para autorização de pesquisa



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS



### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof. Dr. João Batista Lúcio Corrêa

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada ***DO CLÁSSICO AO MEME: uma estratégia pedagógica alicerçada na tradução intersemiótica em prol da formação leitora*** a ser realizada no *Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba*, pela *aluna de pós-graduação Josimar Gonçalves Ribeiro*, sob orientação do *Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras*, com o seguinte objetivo geral: *investigar o desenvolvimento das competências em leitura de discentes a partir da leitura e interpretação que eles fazem de obras clássicas convertidas em gênero meme* necessitando portanto, utilizar as produções elaboradas pelos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos do Meio Ambiente e Informática como dados colhidos em sala de aula em 2018, quando eu era a professora de Língua Portuguesa das turmas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo OU serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria*, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Rio Pomba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**JOSIMAR GONÇALVES RIBEIRO**  
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

---

**JOÃO BATISTA LÚCIO CORRÊA**

**DIRETOR GERAL DO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA**

## ANEXOS

## ANEXO A – Registro de evento de ensino



Ministério da Educação  
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
 Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais



Diretoria de Ensino – *Campus Rio Pomba*  
 Av. Dr. José Sebastião da Paixão, s/n. Bairro Lindo Vale, Rio Pomba, MG  
 CEP: 36.180-000. Fone: (32) 3571- 5774

<b>NÚMERO DO REGISTRO NA DIRETORIA DE ENSINO</b>	
--	--

<b>FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE EVENTOS DE ENSINO</b>
--

<b>Informações sobre o Evento</b>
-----------------------------------

**Título do Evento**

FORMAR LEITORES
-----------------

**Coordenador do Evento**

( X ) docente ( ) técnico administrativo
Nome: JOSIMAR GONÇALVES RIBEIRO

**Equipe executora (se houver, listar os nomes)**

Nome:	( ) docente ( ) técnico administrativo ( ) estudante
Nome:	( ) docente ( ) técnico administrativo ( ) estudante

**Departamento(s) envolvido(s) na realização do evento:**

EDUCAÇÃO

**Tipo de Evento (marcar somente se a opção escolhida acima for Evento)**

( ) Congresso	( ) Evento Esportivo
( ) Seminário	( ) Festival
( ) Ciclo de Debates	( X ) Outros: PROJETO DE ENSINO
( ) Exposição	

Espetáculo

### Vinculado a um Programa de Ensino

Não       Sim Qual: \_\_\_\_\_

### Especificar

Evento Novo       Evento realizado anteriormente no(s) ano(s): \_\_\_\_\_

## Organização do Evento

### Objetivo do Evento

**Geral** : Desenvolver, por intermédio da criação de *memes*, as habilidades leitoras dos discentes com problemas de desempenho na área da leitura.

**Específicos**: Estimular a leitura literária por meio de leituras de obras da literatura;

Traduzir obras clássicas em gêneros *memes*;

Motivar a leitura em diferentes modalidades da linguagem;

Analisar os níveis de proficiência cognitiva alcançados pelos alunos com base na intertextualidade produzida por eles entre os gêneros resumo, *memes*, e a imagem;

### Justificativa com base na melhoria da qualidade do ensino no campus Rio Pomba

#### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O projeto de ensino será aplicado em turmas pertencentes ao Ensino Médio Técnico Integrado em Meio Ambiente e em Informática do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba em 2018. Essas classes estão sob minha responsabilidade no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa. O público-alvo são jovens pertencentes à faixa etária entre 15 a 18 anos. As turmas do Ensino Médio Técnico Integrado em Meio Ambiente e em Informática são compostas por 72 discentes no total.

O tema do projeto de ensino aborda a leitura como um caminho pelo qual passam informações que, associadas às experiências humanas, transformam-se em bem cultural e pessoal. Contudo, a apropriação deste bem ainda se considera problemático, quando se está perante uma turma de estudantes dentro de uma escola e que confessa possuir pouca leitura. De acordo com o documento Brasil (2006, p. 7): “A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola.”

O problema gerador dessa prática reafirmou-se nas habilidades leitoras dos discentes com dificuldades de desempenho na área da leitura que ambas as classes demonstraram. A proposta do projeto de ensino *Formar leitores* parte do desejo de ir em direção a outros meios para a mediação do ensino e aprendizagem da língua.

Esse projeto de ensino se justifica por ser um instrumento de contribuição para formar leitores, já que muitos apresentam dificuldades de compreensão leitora. Essa estratégia pedagógica possibilita “[...] criar oportunidades que permitam o desenvolvimento [do] processo cognitivo” (KLEIMAN, 1989, p.7).

A questão norteadora desse projeto consiste em saber: Qual o sentido criado para a leitura, após a participação no projeto *Formar leitores*? Associada a esta, surge a outra pergunta: De que forma a estratégia pedagógica para a formação leitora do Projeto *Formar leitores* auxiliou o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos participantes?

Esse projeto se enquadra como um instrumento estimulador de fazeres. A finalidade é oferecer ações revigoradoras para o ensino e aprendizagem dentro da área de linguagens. Assim, desenvolver o letramento.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **LETRAMENTO**

O conceito de Letramento, segundo Soares (2005, p. 50), é descrito como: “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Este projeto de ensino visa a incentivar a leitura nas turmas envolvidas, dentro das delimitações do letramento definidas por Soares (2005), já que por meio dele se viabiliza o processo de aprendizagem.

Abrir a porta do letramento para esses estudantes traz um significado diferencial, visto que o processo de leitura proposto para as turmas envolvidas, se firma na oferta de possibilitar “{...} saber fazer uso do ler [...], saber responder às exigências da leitura [...] que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2005, p.20). A finalidade é formar um leitor letrado para realizar tarefas complexas que envolvem a linguagem.

Desse modo, conseguir fazer consoante Soares (2005, p.74): “[...] o uso de

habilidade de leitura [...] para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, [...]” E com isso atingir segundo Freire (1999, p. 11): “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica [que] implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” A leitura que se faz do mundo com suas relações sociais, de classe e de gênero é que indica o posicionamento do indivíduo na sociedade.

Para alcançar esse letramento, precisamos usar os gêneros como modelos da linguagem em uso. Logo, na próxima seção visitamos os conceitos dos gêneros discursivos.

### **GÊNEROS DISCURSIVOS**

Os gêneros discursivos são as “[...] correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”(BAKHTIN, 1997, p.285). Elas conduzem características culturais, sociais, linguísticas, locais, entre outros aspectos que envolvam a vivência humana. Essas transmissões que ocorrem dialogicamente dentro de uma determinada esfera comunicativa expressam o discurso, “forma do enunciado que pertence a um sujeito falante” (BAKHTIN, 1997, p. 293), em meio à interação social entre os indivíduos.

Portanto, a língua para Bakhtin (1997) está em contínuo processo de interação e evolução. Ao se desenvolver no âmbito social, a língua e discurso se associam simultaneamente aos seus agentes, ações, esferas sociais e a ideologia num movimento interacional. Esse entrelaçamento social caracteriza-se pelo papel dialógico dentro de um ambiente sociointeracional.

Ao aprender a língua, em meio a uma “prática social de interlocução” Bakhtin (1988, p.9), o cidadão durante a comunicação troca informações. Conforme afirmou esse autor: “[...] o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Este último, situa-se como um evento social, em que a língua e discurso se associam simultaneamente aos seus agentes, ações, esferas sociais e a ideologia. Esse fator culmina na mutação do perfil do indivíduo, pois ele adquire um papel dialógico mediante à inserção sociointeracional.

O conceito do dialogismo de Bakhtin fundamenta-se na relação responsiva construída pela linguagem. Para Bakhtin (2006, p.135), “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo.

Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra.” Esse contato, ativa a participação das pessoas na comunicação verbal criando um ambiente de interação entre a linguagem e o indivíduo. Portanto:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p.123).

A interação torna-se o espaço de construção de enunciados (re)significados pelos interlocutores em meio ao ato de perguntar/responder; receber/compreender emissões sustentadas ideologicamente. Isso significa que o conhecimento e vivência na língua acontecem por meio de “[...] enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p.282-283). Esse processo se pauta em uma comunicação profunda entre duas vias a exterior e a interior. Assim, os gêneros do discurso estão inseridos na linguagem como princípio dialógico, e o enunciado torna-se a unidade principal da comunicação discursiva. Então, a criação do diálogo sucede de duas formas: entre pessoas (sujeitos/interlocutores) e entre discursos (textos preenchidos de aspectos sociais, históricos e ideológicos).

## **GÊNERO RESUMO**

De acordo com Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2005, p. 91), o resumo se define como “[...] a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.”

Dentre variados tipos de resumos, o resumo escolar, contém características oriundas do contexto da escola. Um aspecto relevante desse contexto escolar é a utilização do processo avaliativo. Esse viés revela alguns atributos necessários como resumo sustentado por grande conexão com o original, incentivo à produção autônoma, motivação para exposição do ponto de vista, entre outros.

A reorganização do conteúdo de um texto ao se resumir engloba estruturas em

dois vieses: a microestrutura e a macroestrutura. A primeira, refere-se à extração de informações do texto base. Ela articula operações no nível de coerência local; e a segunda, direciona-se ao alcance global. Nesta última etapa, acontecem às inferências rumo à compreensão total da composição original. Em outras palavras, enquanto a microestrutura se extrai as informações locais mais importantes, a macroestrutura organiza os dados a fim de obter um sentido geral da obra lida. Essas ações são interligadas, já que ao se resumir, parte-se de estratégias de microestruturas em direção à macroestrutura.

Resumir ou sumarizar segundo Van Dijk (1978) compreende-se em reduzir as informações de um texto ao caracterizar informes essenciais e secundários. Esse autor propôs algumas estratégias para a sumarização a fim de direcionar o leitor-escritor. Elas foram denominadas como macrorregras.

Essas macrorregras são compostas pelas seguintes estratégias: apagamento, seleção, generalização/substituição, construção/integração. Elas consistem em: apagamento – refere-se ao apagamento de informações desnecessárias; a seleção - concerne na escolha dos informes mais importantes; generalização/ substituição - diz respeito à substituição de nomes em geral por uma nomeação só; e a construção/integração - emprego de uma oração associativa em lugar de vários períodos com um mesmo tema.

## **GENERO MEME**

Para Dawkins (2007) surge um novo replicador em nosso planeta. Ele está diretamente relacionado com a cultura humana, que é o alimento dessa forma de linguagem. Como o cientista comentou:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme” (DAWKINS, 2007, p. 330).

Após essa menção e explicação pelo biólogo Dawkins (2007), estava cunhada a palavra *meme*. Esse verbete sustenta diversas formas que vão do texto à imagem, vídeo entre outras manifestações. Ele representa hábitos, atitudes, pensamentos da sociedade das

quais retratam, sempre associados à cultura do lugar onde se prolifera. O processo de produção ocorre por meio de imitação que passa de uma pessoa para outra, principalmente, via internet a fim de fazer releituras irônicas de situações propagadas pela mídia digital.

O ambiente digital, nova esfera de circulação dos gêneros discursivos, estimulou a reformulação genérica. Surgiram outras práticas de leitura, comunicação e interação subordinados aos hipertextos e à multimodalidade. Um ponto determinante na transformação e redesenho comunicativo foi a criação da *Web 2.0* (rede de produção e compartilhamento de mensagens), fator que instalou a ideia compartilhada entre os usuários. Dessa forma, os componentes do gênero discursivo: composição, tema e estilo se agregaram aos artifícios semiológicos.

Um dos exemplos dessa era genérica é o aparecimento do *memes* na internet. Em 1998, Joshua Schachter cria o site *memepol* segundo Barbosa (2017, p. 10), local onde se compartilhava *links* tanto de conteúdos virais como de outros aspectos.

A partir dos anos 2000, Jonah Peretti conforme comenta Barbosa (2017, p.10), recupera o termo definindo-o como informações divulgadas pela internet, ou seja, “viralizada”, já que todo *meme* é viral. De acordo com Barbosa (2017, p.11) *meme*: “Para ser classificado assim, é necessário que a piada tenha sido assimilada, retrabalhada ou ‘customizada’ por outros internautas.” A principal marca de um *meme* é ser remixado (remodelado).

## IMAGEM

A imagem tem o poder de atrair e capturar a atenção. Ela pode finalizar uma ideia como também ampliá-la, explicá-la e fomentar a dúvida. A exposição de um pensamento por meio de imagens é capaz de causar temor até em escritores de renome como Gustave Flaubert (1926-33, *apud* Manguel, 1997. p. 20). Esse cânone comentou que: “Ninguém jamais vai me ilustrar enquanto eu estiver vivo [...] porque a descrição literária mais bela é devorada pelo mais reles desenho.” Essa passagem mostra a potência de uma imagem.

Logo, há muitas definições, porém a que se alinha com a perspectiva desse projeto insere-se na noção de imagem técnica consoante Flusser (2002). Para esse autor, a partir do aparecimento da linguagem científica, surge a imagem técnica com o objetivo de resgatar o poder imaginativo. Para ele, “[...] as imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos [...]”, ou seja, são conceitos programados com a finalidade de criar imagens que

idealizam a realidade (FLUSSER, 2002, p. 13).

Na concepção de Flusser (2002), após o surgimento da computação, a imagem é tida como verossimilhança na representação e complexidade de construção com “ [...] o propósito de representar o mundo [...]” (FLUSSER, 2002, p. 9). A partir dessa transformação representacional, emergem outros olhares na sua compreensão, visto que sucede a cisão entre a imagem tradicional: representação mundana das coisas por meio de imagens pictóricas na época pré-histórica; e a imagem técnica, está última intermediada pela máquina.

Essas imagens pertencem à era predominantemente lógica. Nessa era, a abstração racional gera outro tipo de linguagem: a artificial, oriunda da tecnificação da linguagem. Os relacionamentos com a máquina produzem superficialidade, pois a relação entre imagem, espectador e distância revelam “imagens cenas” ou “ elementos pontuais (fótons, elétrons), enquanto sob visão “superficial” se mostram como superfícies significativas” (FLUSSER, 2009, p. 39).

## REFERENCIAL TEÓRICO

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-336.

BARBOSA, Kleyson. **Os 198 maiores memes brasileiros que você respeita**. São Paulo: Abril, 2017.

BRASIL. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

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

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume. 2ª edição. 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. **Signum: Estudos de Linguagens**, Londrina., n.8 /1, 2005. p.89-101. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3638/2940%20Acesso%20em%2010>. > Acesso em: 30 abr. 2020.

MANGUEL, Alberto. O espectador comum. A imagem como narrativa, in Alberto Manguel. **Lendo Imagens**, Companhia das Letras. 1997. p. 19-32.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. Madrid: Paidós Comunicación, 1978.

### **Programação do Evento:**

#### **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Apoiada nas sugestões do livro didático: *Se liga na Língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem*, volume 1 dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi., selecionei 7 obras que abordassem a temática de viagens, já que dialogavam com o tema de Quinhentismo, indicação do campo literário do livro didático. Os alunos escolheram um livro dentro o conjunto indicado para lerem. As composições sugeridas foram: *Os Lusíadas* (Luis V. Camões); *O Auto da Barca do Inferno* (Gil Vicente); *Moby Dick* (Herman Melville); *O velho e o mar* (Ernest Hemingway); *A Divina Comédia* (Dante Alighieri); *A Jangada de Pedra* (José Saramago); *Cem Dias entre Céu e Mar* (Amyr Klink).

A proposta para participação do projeto permitirá que os trabalhos possam ser feitos de forma individual ou em duplas. Processo que remete à etapa de “Antecipação” (COSSON, 2009, p. 40), momento pelo qual o discente lida com os primeiros elementos do livro. Aqueles direcionados à materialidade como quantidade de páginas, ilustração da capa, título entre outros.

A meta é associar o currículo comum nacional com as tarefas de formação leitora. As atividades de formação leitora serão desenvolvidas de forma simultânea e complementar em ambas as turmas. Haverá alternância entre o conteúdo curricular e a aplicação do projeto *Formar leitores*. Isso significa que quando não estiver sendo aplicado o projeto, o conteúdo da disciplina será ministrado.

Após a escolha de uma obra a ser lida por cada estudante, será dado um prazo de 30 dias para a leitura dos textos. Depois da leitura, os próximos passos com o intervalo de 30 dias para cada nova ação serão os seguintes: a) acontecerá uma conversa sobre o livro. Esta discussão será realizada em uma aula de aproximadamente 55 minutos (começará dia 26 de março e se encerrará dia 06 de abril); b) Posteriormente, será dado o prazo de 30 para a escrita e entrega do resumo (11/05/18); c) Em seguida, será entregue as imagens que

dialogasse com o sentido do livro (iniciará dia 07 de junho e se encerrará dia 15 deste mesmo mês); d) Depois, será produzido o *meme* com base na intertextualidade. (06/07/20). e) Logo após, a entrega dos *memes*, haverá uma explicação oral sobre a imagem selecionada e o *meme* criado (será iniciado em 02/08 e encerrará em 06/08/2020); f) Por último, o trabalho, com todos os gêneros e a modalidade imagem, que será entregue (31/08/18).

### Local de Execução

SALA DE AULA DE CADA TURMA

Entre os dias 01 de março a 31 de agosto de 2018.

**Início** (*dia/mês/ano*)

**Fim** (*dia/mês/ano*)

**Carga Horária**

**Total**

01/03/2018

31/08/2018

6 meses

**Número Estimado de Público Atendido: aproximadamente 73 alunos (1ºs anos do Ensino Médio Integrado dos cursos de Informática e Meio Ambiente)**

### Descrição do Público Atendido

Alunos matriculados nos 1<sup>os</sup> anos do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática (turma E) e Meio Ambiente (turma G). O público-alvo são jovens pertencentes à faixa etária entre 15 a 18 anos. São alunos com dificuldades de desempenho na área da leitura.

**Avaliação:** (*De que maneira será verificado se o Evento foi executado conforme o planejado?*)

A avaliação constará de três processos:

Observação da performance de atuação na conversa sobre o livro (começa dia 26 de março e encerra-se dia 06 de abril);

Observação na conversa sobre a imagem e os *memes* (começa dia 02 e encerra-se dia 06 de agosto);

Entrega do trabalho com todos os textos (resumo, imagem, *meme*) (31/08/2018).

Rio Pomba, 28 de fevereiro de 2018.

Nome

Coordenador do Evento

Nome

Diretor de Ensino do *Campus*

Atenção: Enviar 1 cópia por e-mail para [dde.riopomba@ifsudestemg.edu.br](mailto:dde.riopomba@ifsudestemg.edu.br) e 1 cópia digitada e impressa com assinatura(s).

## ANEXO B – Horário individual na unidade



IF Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba

Data:16/01/2018  
Hora:13:12:40

Coordenação Geral de Graduação

Horário por Professor

PROFESSOR: Josimar Gonçalves Ribeiro

CURSO:

ANO:2018 SEMESTRE:1º

Hora	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira	Sábado
07:00 - 07:55					(MATR2016) T-Língua Portuguesa.Lit e Red-1º ano-Matriz 2016 T-Ensino Médio - 1º / G T- Técnico Integrado em Meio Ambiente - 1º / G Prédio Central - PC - Sala 04	
07:55 - 08:50				(101) T - Espanhol - 2º ano T-Ensino Médio - 2º / E T-Técnico Integrado em Informática - 2º / E Prédio Central - PC - Sala 07	(MATR2016) T-Língua Portuguesa.Lit e Red-1º ano-Matriz 2016 T-Ensino Médio - 1º / G T- Técnico Integrado em Meio Ambiente - 1º / G Prédio Central - PC - Sala 04	
09:10 - 10:05				(101) T - Espanhol - 2º ano T-Ensino Médio - 2º / D T-Técnico Integrado em Zootecnia - 2º / D Prédio Central - PC - Sala 15		
10:05 - 11:00				(MATR2016) T-Língua Portuguesa.Lit e Red-1º ano-Matriz 2016 T-Ensino Médio - 1º / G T- Técnico Integrado em Meio Ambiente - 1º / G Prédio Central - PC - Sala 04		
EM BRANCO 13:00 - 13:55						
13:55 - 14:50					(MATR2016) T-Língua Portuguesa.Lit e Red-1º ano-Matriz 2016 T-Ensino Médio - 1º / E T-Técnico Integrado em Informática - 1º / E Prédio Central - PC - Sala 05	
15:10 - 16:05	(MATR2016) T-Língua Portuguesa.Lit e Red-1º ano-Matriz 2016 T-Ensino Médio - 1º / E T-Técnico Integrado em Informática - 1º / E Prédio Central - PC - Sala 05			(101) T - Espanhol - 2º ano T-Ensino Médio - 2º / G T- Técnico Integrado em Meio Ambiente - 2º / G Prédio Central - PC - Sala 13	(101) T - Espanhol - 2º ano T-Ensino Médio - 2º / A T-Técnico Integrado em Alimentos - 2º / A Prédio Central - PC - Sala 05	
16:05 - 17:00	(MATR2016) T-Língua Portuguesa.Lit e Red-1º ano-Matriz 2016 T-Ensino Médio - 1º / E T-Técnico Integrado em Informática - 1º / E Prédio Central - PC - Sala 05				(101) T - Espanhol - 2º ano T-Ensino Médio - 2º / B T-Técnico Integrado em Agropecuária - 2º / B Prédio Central - PC - sala 11	
EM BRANCO 18:30 - 19:25						



JANEIRO							DIAS LETIVOS: 0
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
	1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13	12 a 13 - Férias dos estudantes
14	15	16	17	18	19	20	17 a 18 - Reunião de avaliação de curso de Segurança do Trabalho, via sistema SIGAA.
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30	31				

01 - Confraternização Geral

FEVEREIRO							DIAS LETIVOS: 13
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
				1	2	3	04 a 22 - Planejamento
							05 - Férias (2 dias letivos)
4	5	6	7	8	9	10	04 a 20 - Matrícula em PISM, análise de aproveitamento de disciplinas e matrícula de complementação para os cursos técnicos e licenciatura em Pedagogia
11	12	13	14	15	16	17	04 a 21 - Definição, pelo Conselho de Curso, do Edital de matrícula no sistema
18	19	20	21	22	23	24	01 - Último dia para entrega de solicitação de matrícula
25	26	27	28				04 a 21 - Período para análise e matrícula no sistema
							01 - Formatura simbólica dos cursos técnicos
							01 - Último dia para entrega dos Planos de Ensino de cursos
							01 - Início do mês letivo

12, 14 a 16 - Férias Escalar 13 - Carnaval 14 - Quarta-Feira de Cinzas

MARÇO							DIAS LETIVOS: 20
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
				1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10	09 - Último dia para entrega, pelo professor, do Plano de Atividade Docente referente ao 1º semestre de 2018 e composição das atividades docentes referentes ao 2º semestre de 2017 à sua chefia de departamento
11	12	13	14	15	16	17	
18	19	20	21	22	23	24	
25	26	27	28	29	30	31	

26 - Réveillon - Quinta-Feira Santa 30 - Sexta-Feira do Trabalho

ABRIL							DIAS LETIVOS: 19
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
1	2	3	4	5	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	16 a 20 - Prova bimestral
15	16	17	18	19	20	21	25 - Recuperação
22	23	24	25	26	27	28	27 - Fechamento do 2º semestre
29	30						

09 - Festa Municipal Dia da Lã 21 - Trindade 30 - Réveillon Escalar

MAIO							DIAS LETIVOS: 21
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
		1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12	20 - Recuperação
13	14	15	16	17	18	19	04 - Último dia para entrega dos diários do 1º bimestre
20	21	22	23	24	25	26	06 e 16 - Conselho de classe
27	28	29	30	31			

01 - Dia do Trabalhador 31 - Corpus Christi

JUNHO							DIAS LETIVOS: 20
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
					1	2	
3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13	14	15	16	26 e 29 - Prova trimestral
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	

01 - Férias Escalar 17 - Festa Municipal - Dia do Padroeiro

JULHO							DIAS LETIVOS: 9
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
1	2	3	4	5	6	7	02 a 04 - Prova trimestral
							05 a 10 - Análise de conteúdos e recuperação
							01 - Horário de 1º bimestre

8	9	10	11	12	13	14	10 - Horário de Páscoa
15	16	17	18	19	20	21	11 - Entrega dos diários do 1º bimestre e encerramento do 1º semestre
22	23	24	25	26	27	28	12 e 13 - Prova Final Individual
29	30	31					14 e 15 - Recurso de material dos conteúdos curriculares de Matemática, de acordo com a BNCC
							1º semestre
							16 - Entrega do 1º semestre letivo
							17 e 18 - Solenidade, em homenagem, ao Dia da Escola e ao sistema

13 e 27 - Recurso Escolar

AGOSTO							DIAS LETIVOS: 24
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
			1	2	3	4	11 - Solenidade, em homenagem, ao Dia da Escola e ao sistema
5	6	7	8	9	10	11	12 e 13 - Matrículas em período, período de organização de trabalhos e entrega de estabelecimento para os alunos e outros assuntos relativos a trabalho e de disciplina
12	13	14	15	16	17	18	14 - Entrega dos 1ºs diários, 1ºº período, do 1º ano de ensino médio individual e do 1º semestre de 2020 e entrega dos diários dos alunos matriculados no 1º semestre de 2020 nos cursos de licenciatura
19	20	21	22	23	24	25	15 e 16 - Conselho de Classe
26	27	28	29	30	31		17 - Entrega dos diários do 1ºº período
							18 - Entrega dos 1ºs diários de avaliação e seus resultados de matrícula
							19 - Entrega dos 1ºs e 2ºs diários de avaliação de 1º semestre letivo
							20 - Matéria letiva - horário de 1º bimestre - Diretoria de Ensino e EAD
							21 - Atividade de 1ºº bimestre

25 - Feriada Municipal - Aniversário da Cidade

SETEMBRO							DIAS LETIVOS: 20
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
						1	
2	3	4	5	6	7	8	15 - Sábado letivo - horário de 1º bimestre - EAD e DCEA
9	10	11	12	13	14	15	16 e 18 - Prova bimestral
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	
30							

27 - Independência do Brasil

OUTUBRO							DIAS LETIVOS: 23
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
	1	2	3	4	5	6	13 e 14 - Recuperação
7	8	9	10	11	12	13	14 - Fechamento do 1º bimestre
14	15	16	17	18	19	20	15 - Último dia para entrega dos diários do 1º bimestre
21	22	23	24	25	26	27	17 e 24 - Conselho de Classe
28	29	30	31				20 - Sábado letivo - horário de 1º bimestre - DADO e DAME

12 - Nossa Senhora Aparecida 28 - Dia do Funcionário Público

NOVEMBRO							DIAS LETIVOS: 20
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
				1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10	10 - Sábado letivo - horário de 1º bimestre - DAME
11	12	13	14	15	16	17	18 e 19 - Prova bimestral
18	19	20	21	22	23	24	
25	26	27	28	29	30		

01 - Finados 15 - Proclamação da República 18 - Recurso Escolar

DEZEMBRO							DIAS LETIVOS: 11
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	
						1	01 - Sábado letivo - horário de 1º bimestre - DADO
2	3	4	5	6	7	8	03 e 04 - Prova bimestral
9	10	11	12	13	14	15	05 e 14 - Reunião de pais/alunos e recuperação
16	17	18	19	20	21	22	13 - Conselho de Classe
23	24	25	26	27	28	29	14 - Entrega dos diários do 1º bimestre e término do semestre letivo
30	31						17 e 18 - Prova final

25 - Natal

LEGENDA					
	Férias dos alunos		Período de 1ºº Semestre		Prova bimestral
	Paralelismo		Recurso Escolar		Conselho de Classe
	Inicio e Fim do Período Letivo		Paralelismo de Pais		Prova final

**TOTAL DE DIAS LETIVOS: 200**