



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO MULTIMODAIS

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque - PPGEFOP/ UFAL
Clemilda Damião Freitas – SEDUC/ALAGOAS e PPGEFOP/ UFAL
Jane Marinho da Silva - UNICESUMAR
Tatielly Almeida dos Santos - PPGEFOP/ UFAL
Maria Pâmella Azevedo Araújo - PPGEFOP/ UFAL

RESUMO

Este painel é formado por estudos que tratam sobre diferentes formas de práticas de ensino que superam os formatos e as linguagens tradicionais e se propõem a empregar a Linguagem Multimodal para criar novas formas de aprender e novas formas de ensinar. São estudos que investigaram a elaboração de memes no ensino de Língua Portuguesa e a elaboração de desenhos e maquetes no ensino de Geografia, tendo sempre o/a estudante como autor/a e protagonista de seu processo de aprendizagem e ampliação de conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Geografia, Imagens, Protagonismo estudantil.

EXPECTATIVA E REALIDADE: ESTUDOS SOBRE AS POSSIBILIDADES DO USO DE MEMES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque - PPGEFOP/ UFAL
Clemilda Damião Freitas – SEDUC/ALAGOAS e PPGEFOP/ UFAL
Tatielly Almeida dos Santos - PPGEFOP/ UFAL
Maria Pâmella Azevedo Araújo - PPGEFOP/ UFAL

RESUMO

O crescente desenvolvimento das mídias digitais tem causado impacto nos mais variados modos de interação, o que tem acarretado transformações nas formas de representação e produção de significados. Um exemplo, é o modo como imagem, som e movimento passaram a compor algumas práticas de ensino em sala de aula, dando espaço à multimodalidade. Nessa perspectiva, os gêneros textuais desempenham papel fundamental nas mais variadas formas de comunicação e o meme, gênero digital que comumente compreende o humor, a criticidade e as referências culturais, surge como texto que detém potencial pedagógico, principalmente por estabelecer relação contextual com a vida dos estudantes e por possuir caráter contemporâneo. Diante disso, o objetivo deste estudo é discutir algumas possibilidades para o uso de memes nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Para atingir este objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e discutidos estudos teóricos e práticos sobre o uso de memes para o ensino de linguagem em diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Práticas de ensino, Imagens, Protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias, urge a vivência de um século atravessado pela emergência das mídias digitais, as quais possuem grande impacto nos mais variados modos de interação. Em consequência disso, no processo de ensino e aprendizagem, as práticas de ensino de língua portuguesa têm sofrido alterações que refletem na forma de propagação do conhecimento e a internet, nesse contexto, tem disseminado formas de linguagens emergentes que se tornam cada vez mais acessíveis, oriundas de uma ampliação significativa na circulação de gêneros textuais ou práticas digitais advindas das esferas digitais.

No ensino de Língua Portuguesa, tal premissa torna-se ainda mais evidente, por conta de seus objetos de estudo que são indissociáveis no processo de formação de sujeitos que se comunicam e se expressam em meio a sociedade através da leitura e da escrita. Nesse contexto, as divergentes formas de linguagem apontam para a necessidade de se formar um indivíduo que

saiba se relacionar com os tipos de textos que circulam socialmente, para que assim seja desenvolvido um leitor multimodal.

A multimodalidade, nesse sentido, pode ser entendida, na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), como a coexistência de modos e recursos semióticos na produção de um texto. Assim, os textos têm alcançado uma nova vertente para além da escrita, dando espaço para as modalidades como a visual, sonora, gestual etc. Sobressai, nessa conjuntura, a modalidade visual concernente aos textos imagéticos, destacando a notoriedade da imagem quanto a construção de conhecimentos e sentidos, evidenciando assim, que essa multimodalidade deve compor, de forma frequente, as práticas de ensino em sala de aula.

Nas práticas de ensino, os memes, gênero digital que comumente envolve o humor, a criticidade e as referências culturais, surgem como texto que detém potencial por estabelecer relação contextual com a vida dos estudantes. Dessa forma, os memes podem tornar o aprendizado da língua mais dinâmico e relevante e por isso pode ser utilizado como recurso pedagógico e contribuir com a produção de conhecimentos e análise crítico-reflexiva dos variados assuntos sociais, inclusive de teor conteudista, os quais, nas aulas de Língua Portuguesa, é capaz de ser uma estratégia de ensino instigante para engajar os estudantes e promover aprendizagem de forma divertida e profícua.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo discutir algumas possibilidades para o uso de memes nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Parte-se da problemática de que esse gênero digital, por ser tão presente no cotidiano dos jovens, é pouco explorado nessas aulas, pois os memes carregam características específicas que podem ser exploradas, tendo em vista seu teor crítico, discursivo e multimodal. Quanto à metodologia, o estudo configura-se como qualitativo, seguindo o viés bibliográfico de teor descritivo e analítico. Nela, buscou-se traçar uma discussão sobre a problemática, tendo como suporte o aporte teórico de Kress e van Leeuwen (2006), Marcuschi (2008), Lara (2018), Bakhtin (2006), entre outros.

MEMES DE INTERNET PARA O ENSINO

Os memes já invadiram o ensino. Embora a sua presença ainda seja tímida nos livros didáticos (Freitas e Albuquerque, 2023), muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o uso de memes para o ensino de conteúdos específicos em diferentes disciplinas. Sobretudo a partir da pandemia de Covid-19, quando as aulas tornaram-se remotas e os/as

docentes precisaram adaptar seus recursos de ensino para a forma virtual, os memes passaram a fazer parte do repertório da linguagem multimodal empregada para motivar o interesse dos/as estudantes.

De acordo com a BNCC (2018) é importante contemplar novas práticas de linguagem e produções textuais diversificadas considerando as formas empregadas no meio digital, que é tão presente no cotidiano dos/as estudantes. Neste contexto, o uso de memes surge como uma alternativa atraente por conta de seu teor crítico, seu teor de humor, e, sobretudo, por conta de sua característica eminentemente multimodal, empregando as linguagens visual e verbal para a construção do significado.

Em áreas como a matemática, os memes poderão quebrar alguns paradigmas, como por exemplo, de que os conteúdos são difíceis, como explicam Felcher e Folmer (2018) quando tratam sobre o uso dos memes para o ensino de matemática:

Memes possibilitam uma leitura complementar do ensino e da aprendizagem da matemática, com benefícios potenciais, sugerindo novas maneiras, pelas quais as atitudes e crenças em relação à matemática e à aprendizagem da matemática podem ser modificadas de forma subjetiva ou melhorada. (Felcher e Folmer, 2018, p.6).

No ensino de ciências biológicas, os memes ganharam espaço a partir da proliferação de memes sobre a COVID 19. Neste período os memes traziam muitas informações sobre os cuidados com a higienização, a necessidade do isolamento social e demais ações necessárias para a contenção da proliferação do vírus. A pesquisa desenvolvida por Costa e Albuquerque (2021) é um exemplo do uso de memes em sala de aula virtual para a discussão sobre a pandemia da COVID 19. Alguns dos grandes temas atuais são tratados através dos memes e veiculados pelas mídias sociais, a elaboração de memes abordando a COVID 19 possibilitou ampliar os conhecimentos dos discentes acerca dessa temática, como destacam Costa e Albuquerque (2021):

[...]pensar sobre o uso e produção de memes em sala de aula para discutir um tema atual como a pandemia da COVID-19, resgata a importância das imagens na comunicação. Este recurso pode ser explorado também para tratar sobre outros conteúdos em sala de aula. (Costa e Albuquerque, 2021, p. 123)

Os memes aguçam o pensamento crítico dos discentes, fazendo com que os estudantes possam identificar elementos verbais e visuais, tornando-os protagonistas. Essa experiência se

torna ampla, desempenhando um papel importante nessa conexão entre a cultura escolar e a cultura digital.

Para o ensino de História, os memes também ganham espaço nas aulas, os professores enfrentam grandes desafios em sala de aula por trabalhar com uma “geração de jovens que têm acesso a qualquer informação de forma quase instantânea” (Souza e Barbosa, 2020, p. 62), e esses desafios tem aumentado, pois os assuntos “passados” são considerados desinteressantes. Recorrer a recursos como músicas, filmes e, no nosso caso, memes podem ser uma espécie de ponte entre a vida prática do estudante e a escola, em uma perspectiva crítica como ressalta a pesquisa de Laville (2005): é importante que a prática docente em sala de aula enfatize “[...] o papel do ensino de História na formação de uma perspectiva crítica e histórica que priorize o conhecimento promovido a partir de uma narrativa não factual que incentiva a autonomia dos educandos”. (Laville, 2005, p. 23).

Nos conteúdos de Geografia, o desapontamento em relação às aulas tradicionais é pautado na pesquisa desenvolvida por Santana e Silva (2023). Esse olhar sobre como superar a prática tradicional no ensino de Geografia motivou os professores a utilizar novas ferramentas baseadas na multimodalidade. O uso de memes foi uma destas possibilidades, pois é de grande acesso pelos jovens e faz parte do repertório de muitos estudantes, podendo trazer informações ou críticas, sendo um recurso que poderá ser empregado como ponto de partida de discussões e análises. Documentos como A LDB, os PCN’s e a BNCC justificam essa necessidade de incluir no ensino de Geografia essas experiências pessoais dos alunos no seu cotidiano, e o meme é visto como capaz de colaborar com a construção de cidadãos críticos, ativos e identitários, de ver, observar, descrever, estabelecer relações passado/presente e, assim, agir diante de sua realidade.

Os memes para o ensino de Física e Química também ganharam ênfase, pois assim como na Matemática, os conteúdos de Física e Química são vistos pelos estudantes como complexos, a maioria se pergunta como irão usar esses conteúdos no seu cotidiano, assim Gomes, Pereira e Alves (2018, p.7) considera os memes como “uma ferramenta que possibilita através da facilidade de entendimento em curto tempo, um aprendizado eficaz” e acredita também que esta linguagem multimodal pode gerar interatividade, curiosidade e motivação entre os estudantes.

A partir da discussão acima, que trata sobre alguns estudos que investigaram o uso de memes, observa-se sua presença em sala de aula para o ensino em diferentes áreas de

conhecimentos. Na área de ensino de Língua Portuguesa, o uso de memes poderá apresentar algumas características específicas, como veremos a seguir.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A MULTIMODALIDADE

A leitura e a escrita fundamentam-se como atividades indissociáveis no processo de formação de um sujeito leitor atravessado pela história, a cultura e a sociedade que o constitui. Esses elementos contribuem para a construção de conhecimento e para a construção de sentidos, do mesmo modo que evidenciam a notoriedade do ensino de línguas que é indispensável para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais dos indivíduos.

No entanto, o desenvolvimento e aprimoramento dessas atividades é complexo e exige dos/as leitores/as e/ou escritores/as a mobilização de estratégias diversas que podem e devem ser viabilizadas a partir dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

No componente curricular Língua Portuguesa, os/as estudantes estão expostos/as ao contato expressivo com os gêneros discursivos tornando o ensino mais profícuo e dinâmico através da mobilização dos diversos saberes. O campo teórico concernente ao ensino dessa língua materna teve início nos anos 1980 e tem priorizado o elemento comunicativo da língua: o uso dela em situações reais. Isso se deve ao pressuposto de que o desenvolvimento da capacidade linguística se relaciona com as vivências do sujeito com a língua em situações comunicativas. Nessa perspectiva, Magda Soares (2002, p.173) afirma que:

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina portuguesa concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização (Soares, 2002, p.173).

Para tanto, a sociedade hodierna é marcada pela era digital e atravessada pelas diferentes formas de linguagem. O crescente desenvolvimento das tecnologias multimídias vem suscitando transformações nas formas de representação e produção de significados. Um exemplo é o modo como imagem, som e movimento passaram a compor a prática fecunda em sala de aula.

Todavia, autores como Rojo (2009), Kress e van Leeuwen (2006), problematizam tal premissa e evidenciam a supervalorização de textos que manifestam apenas a linguagem escrita

como parte de sua composição e modo de representação, causando, assim, a marginalização das outras modalidades de textos. Contudo, é fundamental que o ensino de língua portuguesa prime pelo estímulo do conhecimento no que diz respeito aos diversos tipos de linguagens que compõem os diferentes textos que circulam socialmente.

O ensino de língua portuguesa passa a primar pela perspectiva de formar um sujeito competente que consiga utilizar as mais diversas modalidades da língua, em uma visão de linguagem multimodal. Incluir na escola os divergentes tipos de texto é, na concepção de Geraldi (2008, p.2), “aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo”. Nessa conjuntura, a multimodalidade se coloca como uma dessas possibilidades de dizer e de produzir sentido(s), diante da existência, em aulas de língua portuguesa, de textos nos quais a composição engloba múltiplas linguagens/semioses.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade concerne à coexistência de modos e recursos semióticos na produção de um texto. Assim, o texto é constituído por fios semióticos cuja coexistência ocorre de forma múltipla e plural. Desse modo, a multimodalidade apresenta-se como traço constitutivo do texto.

Assim, a multimodalidade gradativamente está compondo as produções textuais desenvolvidas para o ensino, principalmente no contexto digital; as imagens, os sons, os gestos, as cores, o layout, a tipografia e outros recursos semióticos compõem esses artefatos multimodais que moldam e constroem os significados nas interações sociais (Kress; Van Leeuwen, 2006; Kress, 2010).

As imagens, nesse contexto, contribuem de forma significativa para construir sentidos que vão além da mera informação, coloca-se como um elemento mediador das interações sociais precípuas à construção do conhecimento em conjunto com o texto verbal. Dessa forma, na sociedade contemporânea, já não há limite geográfico para a aprendizagem e para a produção de textos. Diamantopoulou e Ørevik (2021) enfatizam que as práticas multimodais no contexto digital proporcionam o engajamento dos discentes, que atuam transformando e reformulando os recursos semióticos.

Em decorrência disso, é necessário valorizar práticas multimodais em um viés diferente daquela que a avaliação do aprendizado tem como fundamento a modalidade escrita da língua (Kress, 2010). Portanto, o reconhecimento dos mais variados recursos semióticos se faz

necessário, pois todo modo semiótico contribui para a construção de significados (Bezemer, Kress, 2015).

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DO USO DE MEMES

Como discutido anteriormente, é notório como a cultura digital se faz cada vez mais presente no cotidiano dos jovens estudantes da educação básica, por esse motivo é assertivo que os textos multimodais, como o meme, sejam frequentes no repertório das práticas de ensino de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Freitas e Albuquerque (2023a) ponderam ser “importante que os estudantes compreendam os diferentes gêneros textuais com os quais se deparam, pois, a cultura digital está cada vez mais inserindo novos meios de comunicação, como a linguagem visual e a sonora” (p.95). Para isso, é interessante perceber o quanto as diferentes modalidades textuais contemporâneas podem fazer sentido na dinamicidade da /na prática de ensino de Língua Portuguesa.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2006) estão relacionados a fatores da vida cotidiana, pois o uso da linguagem está interligado aos campos das atividades diversas dos indivíduos na sociedade. E certamente acompanham as transformações sócio-histórico-cultural que sofrem, pois “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (Bakhtin, 2006, p. 268).

Firmando nas palavras do referido autor, de que a linguagem está associada à atividade humana e por conseguinte sofre mudanças linguísticas, criando outros valores e outras maneiras de se comunicar, apontamos o surgimento dos gêneros emergentes da cultura digital, sobretudo o meme. Um gênero que se manifesta, velozmente, nas redes sociais por sua prática de leitura e escrita estarem interligadas com as práticas sociais digitais, apresentando críticas, sátiras e humor diante dos artefatos políticos e sociais.

Isso comprova que enaltecer nas aulas de Língua Portuguesa que a língua é viva e, portanto, está inserida nas práticas sociais do estudante, é considerar que a prática de leitura é também social e que por isso é preciso compreender e produzir gêneros textuais diversos. Primordialmente, é importante perceber a necessidade de investigar e compreender as diferentes formas para se comunicar com esses variados textos que circulam na sociedade.

Neste contexto, o meme de internet é considerado por muitos estudiosos, como Lara (2017, 2018); Lara e Mendonça (2020); Schell, (2020); Freitas e Albuquerque (2022, 2023a; 2023b); Freitas (2023); Figueiredo, Paiva e Santos (2023); entre outros, como um gênero textual emergente que pode ser utilizado em sala de aula. Sobretudo nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, os resultados revelaram que o uso de memes podem despertar nos estudantes um interesse maior para desenvolver as habilidades leitoras e de produção textual, por ser um gênero “abundantemente multimodal” (Schell, 2020, p.682).

É sabido que as pesquisas sobre o gênero multimodal meme para o ensino de linguagem têm sido ampliadas, uma vez que este gênero pode ser utilizado de diversas formas em sala de aula. Observa-se que em uma boa parte, os estudos centram-se na análise de memes e sua construção textual, identificando os desvios da norma padrão da língua ou elementos de variação linguística. Outros estudos destacam as regras gramaticais que são apresentadas. Esses exemplos mostram o quanto o meme é dinâmico e que pode ser estudado sob vários aspectos, desde a análise de características em redes sociais a uma prática de sala de aula, em que os estudantes possam construir e reconstruir esse gênero diante das múltiplas semioses e estudo de temas específicos.

A pesquisa desenvolvida por Thelma Teodoro (2021), por exemplo, investigou a elaboração de memes por crianças de três turmas do 5º ano, com base nos conceitos de multiletramento e de dialogismo. Na atividade investigativa de campo, a pesquisadora analisou alguns exemplares de memes junto com as turmas para evidenciar as seguintes características: (1) o meme se refere a um evento recente com destaque na mídia e objetiva provocar o humor através da crítica; (2) o meme é elaborado e circula na esfera digital; (3) o meme combina palavras e imagens: “é preciso entender os dois para compreender o significado do meme” (Teodoro, 2021, p.66). Na sequência, foi proposto que em grupo, os/as estudantes elaborassem novos memes. Estas três características deveriam ser consideradas na elaboração dos memes. Como resultados, a pesquisadora observou que o debate em grupo para escolha do tema e construção do meme foi profícuo: as crianças protagonizaram a atividade e escolheram temas de seu interesse como filmes e comportamento de estudantes em sala de aula. Para a autora, a pesquisa possibilitou reconhecer que “é necessário perceber que a linguagem envolve o autor, o interlocutor e o contexto” (p.77) e a elaboração de memes permitiu que as crianças desenvolvessem as habilidades necessárias para isto, utilizando uma linguagem multimodal.

Outro estudo que favoreceu o protagonismo dos estudantes foi desenvolvido pelas pesquisadoras Marcélia Cardoso e Nathália Franco (2022). Em um trabalho com estudantes do curso Normal, propuseram que elaborassem memes tratando sobre o ensino remoto que estavam vivenciando por conta da pandemia. Para estas pesquisadoras, os memes contêm conhecimentos e “tanto na sua elaboração quanto no seu compartilhamento, eles são capazes de mostrar perspectivas diferentes, instigar a investigação sobre um determinado assunto e revelar realidades escondidas que talvez, [...] permaneceriam nas sombras” (Cardoso; Franco, 2022, p.43). Esta pesquisa se preocupou em mostrar como o uso de memes pode compor uma ação de letramento, no sentido de que, levar as estudantes a refletirem sobre as condições do ensino remoto foi uma oportunidade de analisar criticamente as formas de serem e estarem no mundo, que é próprio do uso da linguagem por pessoas letradas. De acordo com as autoras, esta relação entre o letramento e as questões socioculturais é o principal aspecto neste trabalho, pois “os memes sempre vêm acompanhados desse cenário sociocultural em que as experiências por trás do indivíduo moldam todas as suas características e, muitas vezes, são o fator crucial para a compreensão de determinados memes, que fora de contexto acabam não sendo entendidos”. (Cardoso; Franco, 2022, p.39). As estudantes elaboraram memes com referências em personagens de animes, novelas, filmes e cultura K-pop. As produções foram individuais e postadas em conta de Facebook criado para esta finalidade.

Um terceiro estudo foi realizado com estudantes do Ensino Médio e tratou sobre um conteúdo específico: a primeira fase do Modernismo na Literatura. A partir da perspectiva da Semiótica Social Multimodal, os/as autores/as Allana Figueiredo, Francis Paiva e Zaira Santos (2023) analisaram os memes elaborados pelos estudantes. A proposta de empregar os memes foi pensada para “destacar o protagonismo e a autoria do estudante” (p.3) e tornar esse conteúdo “mais próximo da realidade semiótica dos alunos, mobilizando suas habilidades autorais e intertextuais” (p.4). Como critérios para a avaliação destes “memes literários” foram elencados os seguintes aspectos: (1) o emprego de referência ao conteúdo estudado (explícita ou implícita); (2) uso de humor (ironia, sarcasmo ou deboche) e (3) escolha dos elementos composicionais visuais, verbais e sonoros. (Figueiredo, Paiva e Santos, 2023). No processo de análise dos memes, os/as pesquisadores destacaram a “cultura do remix” que é muito presente nos ambientes digitais e pouco explorado nas práticas de ensino:

Procedimentos de produção de memes tais como copiar, colar, cortar, arrastar, filtrar, sobrepor, entre outros, podem parecer, para a comunidade escolar, recursos que não estão relacionados com a produção de texto, entendida como única e exclusivamente verbal na tradição escolar. No entanto, a tarefa de

aproximar a escola dos modos de leitura e produção atuais, incluindo os da cultura da internet e do remix, passa por aceitar, valorizar e ensinar esses procedimentos de produção de textos digitais. (Figueiredo, Paiva e Santos, 2023, p.25).

Os resultados deste estudo, como nos anteriores, destacam valorização da cultura vivenciada, o protagonismo dos estudantes, e o desenvolvimento de habilidades para a linguagem multimodal que está tão presente no cotidiano destes estudantes.

É nesse sentido que Marcuschi (2008), amparado nos estudos de Bakhtin (2006) defende a necessidade de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais presentes na prática de leitura cotidiana da vida social do estudante. E o meme, por ser um “gênero do discurso de temporalidade limitada, que veicula humor, e que ressignifica imagens, acontecimentos, estereótipos e frases para que essa finalidade seja atingida” (Lara, 2017, p.11), configura-se como um recurso com muitas potencialidades.

METODOLOGIA

Como caminho metodológico para a construção do presente artigo, empregamos a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Com o aporte dos estudos sobre multimodalidade e campos de estudos correlatos, analisamos alguns estudos teóricos e práticos sobre o uso de memes em sala de aula para o ensino na área de linguagem.

Sobretudo, procuramos evidenciar as características dos memes e suas possibilidades como recurso didático em práticas de ensino, o protagonismo dos/as estudantes nessas práticas de ensino e aprendizagem, e a importância de práticas multimodais no ensino da área de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir algumas possibilidades para o uso de memes nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Para isto, foram discutidas as características desse gênero digital e sua proximidade com as formas de linguagem empregadas por crianças e jovens na atualidade, que é predominantemente multimodal. Foram discutidos também estudos que investigaram o uso de memes no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Médio Normal, dentro da programação da disciplina de Língua Portuguesa e disciplinas afins. Neste estudos foi possível verificar que os memes enquanto recurso para práticas multimodais conseguiu

motivar o engajamento dos estudantes nas atividades que exploraram sobretudo, as seguintes características dos memes: (1) a sua natureza multimodal envolvendo as linguagens visual e verbal, sem as quais não seria possível compreender seu significado; (2) o efeito discursivo dos memes relacionados ao humor, crítica, e ironia; (3) o tema implícito ou explícito que poderá estar relacionado a um evento atual ou ao conteúdo que se quer ensinar; (4) o processo de construção através da cultura de remix, redesign, reaplicação de imagens, que torna esse meme mais aceitável por sua familiaridade; (5) a importância do compartilhamento, pois esta é a sua finalidade.

Os estudantes envolvidos em uma cultura digital, carecem de práticas de leitura e de produção textual que contemplem um ensino que os vejam como seres sociais. Assim sendo, que essas práticas possam estabelecer uma conexão entre os conteúdos específicos de Língua Portuguesa com a vida social do estudante, essa conexão pode ser facilmente desenvolvida quando o professor transforma as práticas de linguagens em um contexto contemporâneo, ou seja, com textos multimodais do tipo meme.

Outros estudos poderão ampliar a amostra e realizar um mapeamento mais robusto sobre as práticas de ensino com o uso de memes e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARDOSO, Marcélia A.; FRANCO, Nathália do Nascimento. “Minha mãe: o que vc vai aprender fazendo meme para o grupo da escola?” – um diálogo entre cultura visual e educação. In: FIGUEIREDO, Ana Valéria de; BERINO, Aristóteles [Orgs.] **Pesquisas com imagens: diálogos entre educação e arte**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 199p.

COSTA, Jefferson Silva; DE ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti. Estamos sendo invadidos. Discutindo sobre os conceitos científicos relacionados à pandemia de COVID-19 através da elaboração de memes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 87, n. 1, p. 115-134, 2021.

DIAMANTOPOULOU, S.; ØREVIK, S. **Multimodality in English language learning**. London: Routledge, 2021.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic. Frame.** London: Routledge, 2015.

FELCHER, Carla Denize Ott; FOLMER, Vanderlei. A criação de memes pelos estudantes: uma possibilidade para aprender matemática. **Revista Tecnologias na Educação** v. 10, n. 25, p. 1-11, 2018.

FIGUEIREDO, Allana M.; PAIVA, Francis A.; SANTOS, Záira B. dos. Memes no ensino de literatura: diálogos com a multimodalidade. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 18, p. e023do3010, 2023.

FREITAS, C. D.; ALBUQUERQUE, T. C. C. O uso do gênero multimodal meme em livro didático: uma análise para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 10, n. 2, p. 98-123, 2022. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/267>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FREITAS, C. D.; ALBUQUERQUE, T. C. C. de. Gênero multimodal meme: uma leitura à luz da teoria histórico-cultural no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 17, n.1, p. 093-111, jun. 2023a.

FREITAS, C. D.; DE ALBUQUERQUE, T. C. C. Práticas de ensino multimodais: estudos sobre o uso de memes em sala de aula. In: **Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL)**, 10., 2023. Anais [...]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2023b.

FREITAS, C. D. Formação de docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental: uma abordagem sobre os aspectos multimodais presentes no gênero meme. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores). Arapiraca, 2023. Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (Campus Arapiraca).

GERALDI, J. W. “**Prática de leitura na escola**”. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4a ed. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES, Audaiza Pereira; PEREIRA, Maria Luiza Rodrigues; ALVES, Francione Charapa. O uso de memes como ferramenta facilitadora da aprendizagem de física no ensino fundamental. In: IV Encontro Nacional das Licenciaturas, ENALIC, n. 7., 2018, Fortaleza, 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London/New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

LARA, M. T. A. A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LARA, Marina T de A. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, 6, mai. 2017.

LARA, M. T. de A; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2176-457342169>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão!. Educação em Revista, v. 21, n. 41, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTANA, Fabio T. M.; SILVA, Juliere Gomes. A Geografia e as Novas Metodologias: O Ensino através dos Memes. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 8, n. 14, 2023.

SCHELL, L. V. de A. Memes e multimodalidade: uma análise do caso bela, recatada e 'do lar'. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 4, 2020, p. 664- 685. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.47295/mren.v9i4.2647>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 173.

SOUZA, Camila M.; BARBOSA, Izanne C. Memes em sala de aula: possibilidades de utilização como recurso didático no ensino de história. *Manduarisawa*, v. 4, n. 2, p. 55-73, 2020.

TEODORO, Thelma M. F. Produção de memes no ensino fundamental I. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.38, n.1, jan./jun 2021, p. 58-79

O MEME DE INTERNET NA PRÁTICA DE SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Clemilda Damião Freitas – SEDUC/Alagoas; SEMED/Coruripe; PPGEFOP/UFAL

RESUMO

Este artigo apresenta como objetivo analisar a produção de memes em uma prática de ensino de sala de aula de Língua Portuguesa na percepção da Gramática do Design Visual. O meme é um gênero digital multimodal que, devido a sua popularidade, pode integrar atividade em prol de uma leitura e produção textual contextualizada com a vivência cotidiana dos estudantes. A metodologia compreende um estudo embasado em uma pesquisa qualitativa, em relação ao método de investigação utilizado, nos detemos ao estudo de caso. São participantes da pesquisa estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Como resultados, apontamos que a produção de memes por estudantes pode desenvolver uma visão crítica, reflexiva, irônica e humorística diante dos mais variáveis conteúdos e eventos sociais, políticos e culturais. Além de proporcionar maior interesse nos estudantes para desenvolver a competência leitora e a produção textual multimodal.

Palavras-chave: Multimodalidade, Imagens, Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O indivíduo para se comunicar e interagir com as informações, eventos e acontecimentos contemporâneos se depara com uma pluralidade de textos, sobretudo, multimodais. Isso nos faz acreditar que o ensino de Língua Portuguesa pode contemplar um estudo que vai além de uma proposta que preze por uma aprendizagem arraigada em memorizar os pormenores da gramática normativa, um tipo de ensino em que o professor de Língua Portuguesa possa compreender que “o indivíduo não aprende a se comunicar por meio de palavras ou orações descontextualizadas” (Freitas, 2023, p. 37). Ou seja, o estudante, na sala de aula, precisa também se sentir pertencente a essa construção de conhecimentos. Conhecimentos estes, atrelados a uma comunicação real, que faça parte de seu convívio, neste caso, de um ensino que priorize as variantes linguísticas de nossa língua.

Nesse contexto, Bakhtin (2006) pondera que a linguagem é dialógica, isto é, está em constante diálogo com outros discursos, visto que “os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268). Assim sendo,

podemos considerar que os gêneros textuais são o cerne das práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, e considerando a presença do meio digital na atualidade, apontamos os gêneros emergentes como o gênero multimodal meme.

Os memes, segundo alguns pesquisadores como Lara (2018); Oliveira (2019); Lara e Mendonça (2020); Freitas e Albuquerque (2022, 2023); Freitas (2023); entre outros, é um gênero que representa bem os gêneros digitais por ser efêmero, plural e dinâmico em suas características. Como uma de suas características destacamos: a eventicidade (Lara e Mendonça, 2020), por exemplo, em que o meme é criado e recriado a partir de assuntos sociais que estão em evidência naquele momento e que conseqüentemente despertam o interesse dos jovens. Outro fator que eleva a popularização dos memes é devido a forma de como é composto: por conter imagens, frases curtas e simples, por apresentar humor e muitas vezes por ser constituído por meio da intertextualidade com outros textos. Pode também apresentar apenas só imagem, é o que Lara (2018) chama de instabilidade do meme.

Essa relação da linguagem verbal com a linguagem visual contida no meme é uma forma de percebermos que as imagens devem ser lidas. Para isso, podemos nos embasar na Gramática do Design Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2001) que apresenta um estudo sobre os recursos semióticos que podemos encontrar nos textos multimodais.

Apesar da grande presença dos memes na vivência cotidiana dos estudantes, muitas vezes a escola não o considera uma forma de texto que pode ser empregada para comunicar, e sua presença nas aulas de Língua Portuguesa se limita a ser um objeto de análise da norma padrão culta. Ou seja, são considerados como objeto de análise, mas não são considerados como recurso linguístico apropriado. E assim, a escola não se preocupa em ensinar sua elaboração, seu uso, sua leitura e suas características. Mas esta realidade está mudando.

Discutiremos os fundamentos teóricos sobre memes recorrendo a Knobel, Lankshear (2007; 2018); Lara e Mendonça (2020); para nos inteirarmos sobre a Gramática do Design Visual (doravante, GDV) recorreremos aos estudos de Kress e Van Leeuwen (2001, 2006). Referente aos estudos sobre o gênero do discurso tecemos nossas considerações à luz da concepção de Bakhtin (2006).

Estruturamos este trabalho em seis seções: Iniciamos com a parte introdutória; a seção seguinte versa sobre as facetas do gênero multimodal meme de internet no contexto de ensino de Língua Portuguesa. A terceira discute sobre os estudos da Gramática do Design Visual. Na sequência, na quarta seção apresentamos a metodologia; em seguida os resultados e discussões e a sexta seção contempla as considerações finais.

2. O GÊNERO DO DISCURSO MULTIMODAL MEME DE INTERNET NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na comunicação contemporânea, a língua sofre mudanças, sobretudo, pelos avanços da cultura digital. Uma vez conectada a esse espaço digital, a língua pode passar de uma visão puramente alicerçada em um ensino voltado para assimilação de regras gramaticais para uma percepção de que a língua não é estável, mas sim dinâmica que se manifesta constantemente “em diversos domínios, diversas situações comunicativas e, com o acesso e uso da internet, isto não se deu de forma diferente, haja vista a realidade de envolvimento com a tecnologia de boa parte das pessoas” (Araújo e Souza, 2023, p. 178).

Nesse meio digital, o meme de internet é um gênero multimodal que pode estar presente nas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa. É um gênero facilmente encontrado nas redes sociais, pois é popularmente conhecido pelos jovens por apresentar humor, linguagem verbal e visual (Freitas e Albuquerque, 2022). É essa linguagem híbrida que facilita a compreensão e interpretação da mensagem que o meme transmite, seja de porte social, político, cultural ou até mesmo científico.

Dentro dessa perspectiva, os elementos históricos, sociais, políticos e culturais são vastamente condensados na teoria bakhtiniana, por defender que há uma relação intrínseca entre a linguagem e a vida cotidiana. Para Bakhtin (2006) a linguagem e a vida auto modificam devido à variedade de enunciados e discursos proferidos pelos falantes.

O referido autor ainda acrescenta que a estrutura dos gêneros do discurso não se limita, em grande parte, a uma estrutura rígida e fixa, visto que é diante das diversidades socio discursivas que o falante percebe o quão é importante flexibilizar a língua perante as diferentes maneiras de se comunicar, diante das variações linguísticas. Essas variações podem ser encontradas em memes de internet, que veiculam o ensino à vida social e cultural dos estudantes.

A esse respeito, Knobel e Lankshear (2007; 2018) defendem que os memes devem ser analisados levando em questão os artefatos sociais e culturais, pois são considerados por eles como “um fenômeno cultural e uma nova prática de letramento” (p. 92). Embebidos nessa prática de letramento da Era digital, os estudantes podem ser levados a participar de uma aprendizagem mais próxima da sua vivência com as múltiplas semioses encontradas nos textos multimodais, como é o caso dos memes. Possibilitando dessa forma, a existência de um letramento digital em que os estudantes terão a oportunidade de exercer a criticidade diante das

diversas manifestações midiáticas, não só observando, mas também produzindo memes de maneira criativa, crítica e reflexiva.

Os memes de internet são empoderados pelos jovens por meio das redes sociais como Twitter, Instagram, WhatsApp e no Facebook. São nesses espaços digitais que eles nascem, circulam, se propagam e ganham visibilidade nas telinhas dos smartphones. Por ser dinâmico, interativo e híbrido, o gênero multimodal meme pode ser de vários tipos, como aponta Rocha (2020): meme imagem fixa com legenda, meme gif animado, meme print (captura de tela), meme vídeo e meme frase.

O meme imagem fixa com legenda é o mais conhecido e acessado na internet. É o clássico, composto pela linguagem verbal e visual; o que diferencia o meme gif animado do primeiro é que ele apresenta imagem em movimento; já o meme print (captura de tela) é o tipo de meme que ressignifica uma mensagem, do WhatsApp, por exemplo, para provocar humor; o meme vídeo refere-se a um vídeo de filmes, novelas, reportagens que sofrem alterações carregados de humor; e por fim o meme frase. A frase segundo Rocha (2020) só pode ser considerada meme quando ao ser ressignificada ganha popularidade em outro contexto, por meio do humor.

Dos tipos de memes citados por Rocha (2020) podemos considerar o meme imagem fixa com legenda como o mais propício para trabalhar com os estudantes do ensino fundamental II, conhecido como *Image Macro*. Não por ser mais importante que os demais, mas sim, por sua composição não necessitar dos estudantes que saibam editar os textos verbais e multissemióticos no momento da produção de memes. Dessa forma, é pertinente que o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II possibilite que os estudantes explorem as diferentes linguagens, por meio dos elementos discursivos e multissemióticos presentes no meme.

3. A LINGUAGEM VISUAL POR MEIO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) defendem que todo texto é multimodal devido a relação entre os diferentes recursos semióticos existentes na comunicação verbal ou visual. Tal relação implica em um processo de construção e atribuição de sentidos, uma vez que se constituem em uma interação social.

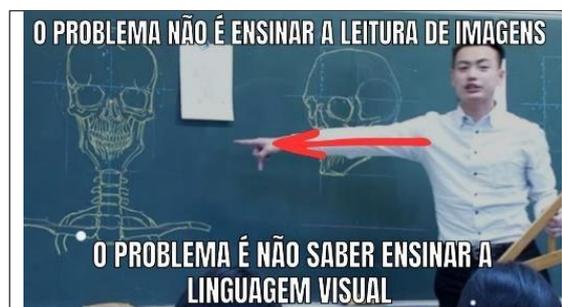
Os referidos autores, ponderam ainda, que da mesma forma que há estudos sobre a maneira de como são atribuídos sentidos na linguagem verbal, por meio das “diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais” (Kress e Van Leeuwen, 2001, p. 02). Seguindo essa teorização, implica dizer que através dessa comparação, os autores tecem uma visão social da linguagem visual e apresentam a GDV.

De um lado temos a gramática normativa composta por regras, em que a língua é constituída a partir da formação de frases, orações e textos (Freitas e Albuquerque, 2023b); do outro lado surge uma gramática, a GDV que parte do princípio de como os elementos semióticos são representados sejam em pessoas, objetos ou lugares.

Baseados nos princípios da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (1994) sobre a ótica das três funções: ideacional, interpessoal e textual, Kress e Van Leeuwen (2001) lançam a GDV em que essas funções sofrem alterações e passam a ser denominadas como Dimensão Representacional, Dimensão Interativa e Dimensão Composicional.

A Dimensão Representacional compreende duas estruturas: a Narrativa e a Conceitual. A estrutura narrativa é representada pela presença de um vetor, que pode ser uma seta, ou formado por uma linha imaginária de um olhar, de um braço, um caminho a ser seguido, por exemplo, que represente uma ação. A figura 1 abaixo evidencia um texto multimodal representacional narrativo: no meme, há a presença de um vetor, representado pelo braço do participante da imagem.

Figura 1- Dimensão Representacional Narrativa



Fonte: Elaboração da autora (2024)

Já na estrutura conceitual as ações não são executadas pelos participantes, o foco está na forma de como eles estão articulados no texto visual, através de três tipos de processos: classificacional, analítico e simbólico. No primeiro, há presença de uma taxonomia, como se os participantes pertencessem a um mesmo grupo, a uma mesma estrutura. No analítico, o processo

é definido com uma representação da parte que forma o todo. E por último, o simbólico é representado pela essência, pelo que significa cada participante. São tipos de textos multimodais muito comuns na área de ensino de ciências biológicas, por exemplo.

Na Dimensão Interacional há uma interação entre os participantes que produzem e observam a imagem, denominados respectivamente por Kress e Van Leeuwen (2006) como participante representado e participante interativo (leitor). Essa interação pode ser pelo contato direto ou indireto entre o produtor e o leitor da imagem, podendo ser uma relação de demanda (quando o participante olha diretamente para o leitor da imagem) ou de oferta (quando não há um olhar direto para quem está observando a imagem). Pode ser também pelo distanciamento social em que o grau de intimidade ou de distanciamento depende do posicionamento que o participante representado ocupa naquela imagem. Para identificar esse distanciamento social, os autores citam três tipos de plano: plano fechado (posicionamento próximo, íntimo), plano médio (social) e plano aberto (impessoal). Assim como nas propagandas que utilizam pessoas para atrair a atenção do consumidor, nos memes observa-se a predominância do uso de imagens de demanda e em plano fechado. Na figura 2 podemos observar alguns exemplos

Figura 2 - Elementos da Dimensão Interacional

Contato (Demanda)	Distância Social (Plano fechado)	Atitude (Ângulo Horizontal Oblíquo)

Fonte: Elaboração da autora (2024)

O contato de demanda no primeiro meme remete a um olhar fixo, direto entre o participante representado e o interativo. No segundo meme, temos o participante representado bem de perto, em um plano fechado. E no último meme, o participante representado não interage com o participante interativo, constituindo-se em um ângulo horizontal oblíquo.

Quanto à Dimensão Composicional a imagem pode ser analisada de acordo com a posição das palavras e imagens no texto multimodal ou a saliência de algum destes elementos. Esta Dimensão não será explicada de forma aprofundada, porque não será empregada na análise de memes deste estudo.

Fazendo um retrospecto das funções da GDV propostas por Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) nota-se que os recursos semióticos possuem ferramentas alusivas à produção e sistematização de sentidos para potencializar um estudo, minucioso, com as particularidades da linguagem visual, sobretudo, dos gêneros multimodais como o meme. Portanto, por meio dos estudos da GDV a relação texto e imagem presente nesse gênero poderá ser potencializada nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, sua concepção é de que o sujeito se relaciona dinamicamente com o mundo real “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1992, p. 22). Amparados a essa abordagem qualitativa, utilizamos o método de estudo de caso (Yin, 1989), já que este almeja analisar uma situação ou problema observado na prática de um grupo específico e explicar como e porque ele acontece.

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino público, da rede municipal de uma cidade localizada em Alagoas. A construção de dados ocorreu durante duas aulas com uma turma de 6º ano do ensino fundamental II, composta por 46 estudantes, com faixa etária entre 11 e 12 anos. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, como consta no parecer: 5.801.212.

O estudo de caso foi desenvolvido em dois momentos: primeiro, o professor regente desenvolveu uma aula tratando sobre a linguagem multimodal que integra imagem e palavra, e utilizou como exemplos os memes, sua estrutura e suas características.; e no segundo momento o professor regente solicitou à turma do 6º ano que produzisse memes a partir de “frases famosas pronunciadas pelas mães”, já que estava na semana que antecedia a homenagem ao dia das mães.

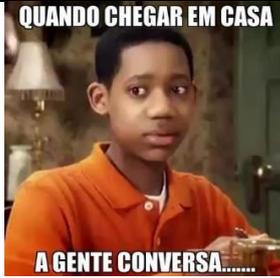
Para a análise dos memes elaborados pelas crianças e selecionados neste estudo, foram definidas as Dimensões Representacional e Interacional da GDV, por conta de sua aderência às estruturas empregadas pelas crianças. Outrossim, houve a análise do ponto de vista do protagonista do discurso veiculado pelos memes que ora representava a mãe e ora representava os/as filhos/as, em um claro emprego do discurso tipicamente utilizado pelos criadores de memes.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os aspectos evidenciados sobre o uso de memes para o ensino de Língua Portuguesa, percebe-se que é possível desenvolver uma proposta pedagógica pautada nesse gênero multimodal (Freitas e Albuquerque, 2023a). Portanto, levar para sala de aula um ensino em que a linguagem multimodal, sobretudo, o gênero multimodal meme, esteja presente no cotidiano das práticas de leitura e escrita dos estudantes, é considerar a existência de uma prática de ensino que vai ao encontro de uma aprendizagem significativa para a vivência diária desses estudantes.

A análise a seguir está centrada na produção de memes dos estudantes. Como já mencionado, essa sala de investigação é composta por 46 estudantes. Segundo os critérios elencados pelo professor, foram considerados 22 memes que evidenciaram a estrutura característica dos memes, como o uso de linguagem multimodal envolvendo imagens e palavras e também os que conseguiram desenvolver a temática proposta trazendo humor dentro da concepção memética. No presente estudo analisaremos nove memes como expostos no quadro 1. Esses memes foram escolhidos de forma aleatória.

Quadro 1 – Seleção de memes criados pelos estudantes

<p>E01</p>		<p>E02</p>		<p>E03</p>	
<p>E04</p>		<p>E05</p>		<p>E06</p>	
<p>E07</p>		<p>E08</p>		<p>E09</p>	

Para facilitar a compreensão da análise dos memes, optamos por organizá-los identificando os estudantes protagonistas dessas produções por E1, E2, E3, E4, e assim sucessivamente. Os memes criados pelos estudantes foram analisados baseados nas funções da GDV, pois pensamos que cada elemento que foi usado para a constituição do meme tem um significado, conforme defendem Kress e Van Leeuwen (2006, p. 193): “os elementos são feitos para se relacionarem um com o outro, da maneira como são integrados em um significado com o todo”.

Traçando um perfil desses memes, analisamos que a maioria dos estudantes utilizou imagens de personagens popularmente conhecidos da TV, do cinema ou da cultura própria dos memes (E04), e apenas um utilizou sua própria imagem (E09). O remix de imagens que já circulam em outros memes faz parte de suas características. Nos exemplares aqui expostos, a estrutura do meme apresenta a imagem fixa central com um texto verbal na parte superior e inferior, que é o formato mais difundido, nomeado como *image macro*: “uma estrutura sintética de texto superposto a uma imagem, em geral, para fins de humor” (OLIVEIRA NETA, 2017, p. 3).

A partir da análise do significado que pode ser extraído das representações narrativas como discute a GDV, podemos criar algumas categorias entre os memes criados: (1) exemplares em que a fala da mãe protagoniza a ação e a imagem reflete a resposta do/a filho/a (E02, E03); (2) exemplares em que a fala e a imagem são da mãe (E04, E06); (3) exemplares em que o/a filho/a narra a fala da mãe usando o termo “quando” e a imagem corresponde à reação do/a filho/a (E05, E07, E08, E09). Organizamos o quadro 2 para expormos estas categorias levando em consideração a Dimensão Representacional Narrativa e a interação entre os participantes representados: mãe e filho/a (Kress e Van Leeuwen, 2006):

Quadro 2 – Categorias das produções dos memes de acordo com a narrativa dos participantes representados

1.Exemplares em que a fala da mãe protagoniza a ação e a imagem reflete a resposta do/a filho/a	2.Exemplares em que a fala e a imagem são da mãe	3.Exemplares em que o/a filho/a narra a fala da mãe usando o termo “quando” e a imagem corresponde à reação do/a filho/a	



Fonte: Elaboração da autora (2024)

Diante dessa análise que foi sistematizada no quadro 2, podemos constatar que os estudantes se apropriaram da estrutura e do discurso próprios dos memes para criar suas representações e se posicionar como participante representado ou como participante interativo, de acordo com as definições da GDV.

Apenas um meme desta amostra não corresponde ao significado desta interação entre a mãe e o/a filho/a e suas “frases famosas”, é o meme E01. Neste exemplar, o texto verbal: “não faz mais... do que sua obrigação” é uma fala da mãe e a imagem não é da mãe, pois é uma imagem de personagem masculino. Este personagem masculino, por outro lado, não expressa a emoção apropriada como reação à frase da mãe, que seria algo similar às figuras dos memes E02 ou E05. Houve, portanto, um distanciamento do efeito discursivo do meme.

De uma forma geral, o resultado evidencia que os estudantes preferiram criar memes a partir de imagens que representassem uma narrativa, uma ação (Dimensão Representacional Narrativa), e que essas imagens estivessem próximas do leitor, para passar uma ideia de intimidade entre o participante representado e o participante interativo (Dimensão Interacional). Os memes, portanto, em sua maioria, convidavam o leitor para interagir, com intimidade, com a mensagem que gostariam de passar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero multimodal meme vem se destacando cada vez mais nas redes sociais e consequentemente ganhando mais visibilidade nas práticas sociais da comunicação, sobretudo no uso da linguagem contemporânea. Os elementos multissemióticos e multimodais que fazem parte da cultura digital, tendem a estar presente, com mais intensidade, na vida diária de nossos estudantes e por isso, é importante trabalhar, no contexto de sala de aula, com a multimodalidade, e se possível, em conexão com a GDV, por entendermos que por meio dessa gramática novos sentidos são dados para ressignificar as atividades de leitura multimodal.

No percurso desse estudo, tendo como base a GDV, evidenciamos que nos memes criados pelos estudantes do 6º ano a Dimensão Representacional Narrativa sobressaiu diante da

Representacional Conceitual; e de acordo com a Dimensão Interacional, a estrutura de Demanda foi maior que a estrutura de Oferta.

Os resultados sugerem, portanto, que o uso de memes na prática de sala de aula de Língua Portuguesa poderá ampliar a capacidade de uso da linguagem visual e verbal em interação, ou seja, da linguagem multimodal. E sobretudo, é possível que os estudantes sejam protagonistas nestas práticas de ensino e aprendizagem utilizando os conhecimentos da Gramática do Design Visual para ler e elaborar textos multimodais como os memes e outros.

Diante do exposto, é salutar sugerir que outras pesquisas sobre o uso de memes na prática de ensino de Língua Portuguesa aconteçam. Estudos em que possam ser explorados conteúdos específicos de Língua Portuguesa, por exemplo, através de atividades práticas que levem o estudante a sair do perfil apenas de consumidor de memes e passe a ser um produtor de memes. E que levem em conta, um estudo pautado nas peculiaridades de como ler uma imagem, mais precisamente, um meme, através da GDV.

Isso nos leva a concluir que pensar no meme como um gênero multimodal, é pensar em um ensino baseado em textos que remetem ação, movimento, que convidam o estudante a interagir com uma leitura significativa que narra fatos e eventos sociais.

Referências

ARAÚJO, Alexandra; SOUZA, Lailton.. Língua e Identidade em Memes: uma proposta pedagógica da Variação Linguística. *Confluência*. 177-216. 2023. Disponível em: 10.18364/rc.2023n64.595. Acesso em: 22 mar. 2024.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, C. D. Formação de docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental: uma abordagem sobre os aspectos multimodais presentes no gênero meme. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores). Arapiraca, 2023. Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (Campus Arapiraca).

FREITAS, C. D.; ALBUQUERQUE, T. C. C. de. Gênero multimodal meme: uma leitura à luz da teoria histórico-cultural no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 093-111, jun. 2023. ISSN 1981-9943. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/10917> . Acesso em: 10 maio 2023.

FREITAS, C. D.; DE ALBUQUERQUE, T. C. C. O uso do gênero multimodal meme em livro didático: uma análise para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *Revista Virtual*

Lingu@ Nostr@, v. 10, n. 2, p. 98-123, 2022. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/267>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FREITAS, C. D.; DE ALBUQUERQUE, T. C. C. Práticas de ensino multimodais: estudos sobre o uso de memes em sala de aula. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS (EPEAL), 10., 2023. Anais [...]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2023.

HALLIDAY, M.A.K. Introduction to Functional Grammar. 2nd. Edition. Londres: Edward Arnold. 1994.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Memes online, afinidades e produção cultural. (2007-2018). In: CHAGAS, Viktor (org.). A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. [Salvador: EDUFBA], 2020.

KRESS, G; LEEUWEN V, T. Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres: Arnold. 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

LARA, M. T. A. A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos prévestibulares. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457335352>. Acesso em: 12 out. 2021.

LARA, M. T. de A; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2176-457342169> . Acesso em: 12 ago. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MINAYO, Maria Cecília (org). Pesquisa Social – teoria, método e criatividade. Petrópolis: vozes, 1992.

OLIVEIRA NETA, Juracy P. Por uma tipologia dos memes. Revista Entre.Meios, volume 13, número 2, jul-dez./2017.

OLIVEIRA, U. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência, 2019. Disponível em: DOI: 10.5433/15195392.2019v19n2p63. Acesso em 30 de jul. 2021.

ROCHA, J. E. Uma proposta de descrição do gênero meme na perspectiva da semiótica social: caminhos para aplicação no ensino de leitura e escrita. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5080>. Acesso em: 28 abril 2022.

YIN, Robert K. - Case Study Research - Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS: RELATO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Jane Marinho da Silva - UNICESUMAR

RESUMO

A Geografia acadêmica e a escolar formam a produção do conhecimento geográfico. Como uma ciência interdisciplinar, a Geografia conversa com outras ciências para ter uma visão completa das transformações ocorridas no planeta terra. Tendo como referência a importância do ensino desse componente curricular desde o início da escolarização, este texto discorre sobre o ensino de Geografia para o Ensino Fundamental, suas contribuições e o papel das linguagens geográficas no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, o texto partiu da seguinte indagação: como as linguagens da Geografia podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem espacial das crianças? Assim, o objetivo geral foi reafirmar a importância da área da Geografia no Ensino Fundamental e a apresentação das linguagens como caminhos metodológicos possíveis para aulas de Geografia. Buscou-se demonstrar como as linguagens podem contribuir para práticas motivadoras. Para mais, a proposta das linguagens no processo de ensino e aprendizagem da Geografia ainda representa um caminho metodológico distinto da corrente tradicional. Mas para isso, os futuros professores devem compreender que a Geografia não pode mais ser vista como uma disciplina decorativa e sem relevância social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de relato de experiência, com uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Formação de professores, Geografia escolar, Saberes e práticas no ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços, por meio das correntes geográficas, a forma como se ensina Geografia e a concepção dos estudantes sobre sua importância na formação dos sujeitos ainda não denota a relevância social que se espera, uma vez que a Geografia ainda é tratada como uma disciplina decorativa, a partir de práticas de ensino que reproduzem a Geografia Tradicional: um ensino descritivo, decorativo, focado nos aspectos físicos descontextualizados.

Essa dificuldade de se propor um ensino de Geografia significativo, que favoreça o desenvolvimento do raciocínio geográfico desde o início da escolarização talvez possa ser explicado pelos resquícios da divisão entre Geografia Física e a Geografia Humana, a primeira fundamentada nas Ciências Naturais, e a segunda nas Ciências Humanas e Sociais.

Este texto ao mesmo tempo em que traz os fundamentos da produção do conhecimento geográfico, reafirma a importância de ambas as áreas, até porque a Geografia é uma ciência interdisciplinar, que dialoga com outras ciências (Geologia, Pedologia, Paleontologia, Cartografia, Economia etc.) o que permite uma visão completa das transformações do espaço geográfico nos âmbitos natural, físico, econômico, político e social.

Os professores precisam saber transpor didaticamente o conhecimento geográfico, para isso devem conhecer as correntes que fundamentam a produção do conhecimento, as tendências de ensino e dominar as principais categorias de estudo: espaço, paisagem, lugar, região e território.

No curso de formação de professores, como a Pedagogia, é impossível assumir essa demanda, devido à carga horária e o perfil docente do curso. Por isso, competem às disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2 subsidiar a formação inicial na área da Geografia, com o foco nos anos iniciais.

É nas referidas disciplinas que os conceitos básicos e as categorias da Geografia são trabalhados, bem como os principais marcos normativos do currículo da disciplina, com ênfase no para que ensinar e aprender Geografia?

O texto contém as contribuições das linguagens da Geografia, como também apresenta algumas atividades que foram realizadas nos 7º períodos do Curso de Pedagogia, entre os anos de 2022 e 2023. Destaca-se que o planejamento das aulas de Geografia deve considerar quem são os estudantes e que conhecimentos eles trazem.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, trata-se uma reflexão sobre as linguagens da Geografia e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem para as crianças do Ensino Fundamental, bem como apresenta um relato de experiência da disciplina de Saberes e Metodologias de Ensino de Geografia 2 do Curso de Pedagogia da UFAL, através de registros de atividades realizadas nas referidas disciplinas.

A partir da ministração das disciplinas começou-se a observar que os avanços na produção da Geografia acadêmica e escolar não estavam presentes nas observações, conceitos e análises que os estudantes apresentavam em sala. Sendo perceptível o entendimento e as práticas de ensino que remontavam a Geografia Tradicional.

Os estudantes iniciavam a disciplina de Saberes com a visão clássica sobre o ensino de Geografia (tradicional, decorativa, descritiva, bancária). A partir do referencial teórico e das discussões realizadas nas aulas eles passaram a compreender que a Geografia é muito mais do que decorar nomes de estados, capitais e mapas, e que as metodologias podem contribuir para motivar o processo de aprendizagem das crianças.

A partir dos resultados apresentados, assevera-se que as metodologias e os saberes trabalhados na formação de professores precisando contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico das crianças, pelo contrário desvirtua-se as potencialidades da Geografia, a transformando em uma matéria decorativa e sem sentido na vida social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir desse relato de experiência com a formação de professores demonstra-se as potencialidades das linguagens da Geografia como um caminho metodológico possível para o processo de ensino e aprendizagem e os registros de algumas atividades que vêm sendo realizadas.

Uma primeira ação no processo de formação docente é entender o porquê de os estudantes ainda chegarem à universidade com uma concepção tão rasa sobre a Geografia, mesmo tendo contato com a disciplina desde o início da escolarização, além dos avanços na produção do conhecimento da disciplina (com seus saberes, práticas e possibilidades).

Então, o primeiro ponto para compreender estas questões partiu-se dos seguintes questionamentos: Por que será que o avanço na compreensão do ensino e a produção do conhecimento da Geografia não chegou à escola? Por que a Geografia continua sendo negligenciada mesmo fazendo parte do currículo oficial? Por que as práticas de ensino que tanto se critica na formação acadêmica e no processo de formação dos professores são tão comuns na escola?

Para os anos iniciais, a partir de Callai (2010, p. 31), há dois importantes motivos para o ensino da Geografia: “conhecer (e compreender) o mundo de forma sistematizada” e a outra razão “diz respeito à construção das bases para as aprendizagens futuras da geografia na educação básica. Isto significa aprender a fazer a observação e análise do espaço e a interpretação dos fenômenos que estão especializados”.

A partir de Callai (2010, p. 31-32) compreende-se que,

a geografia escolar [é] um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço. Para tanto, é necessário que a criança aprenda a ler o espaço, de modo que ela possa perceber e se reconhecer em seu espaço vivido.

Neste sentido, o ponto essencial que cabe aos professores é orientar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças, e para fazê-lo é preciso estar preparado. Mas como obter tal preparação em um curso de formação de professores que só dispõe de duas disciplinas na área da Geografia, como é o caso da Pedagogia?

Além da formação inicial, não há outra opção senão a continuidade dos estudos. Então, cabe aos professores estudar, se preparar, trabalhar com os estudantes aquilo que se espera em cada ano escolar, de acordo com os documentos normativos que sistematizam o conteúdo a ser trabalhado, em especial a Base Nacional Comum Curricular.

Outra indagação seria: é possível ensinar Geografia às crianças em processo de alfabetização? A resposta é sim, pois o início da escolarização não se finda na apreensão do código alfabético. É possível desenvolver atividades que estimulem a oralidade, a memória, a observação, a percepção, a descrição, essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da leitura, e a Geografia pode contribuir ricamente neste processo.

Reafirma-se que é possível ensinar Geografia desde o início da escolarização, e que o processo de ensino e de aprendizagem devem se fundamentar nas seguintes questões: O que é a Geografia? Para que serve? Como ensinar? Por que ensinar? E de acordo com Mello (2012), contra quem ensinar Geografia?

No curso de formação de professores estes fundamentos devem guiar as propostas apresentadas, como também os estudantes devem enxergá-las nos conteúdos trabalhados. No entanto, as primeiras experiências com as turmas de Saberes e Metodologias do Ensino de

Geografia 1 e 2 demonstraram que os discentes tinham dificuldades de entender as propostas apresentadas, e que na maioria das vezes essa dificuldade relacionava-se ao ensino de Geografia que eles tiveram na Educação Básica.

A imagem equivocada dos estudantes sobre a disciplina de Geografia os distanciava dos objetivos propostos no plano de ensino das disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2, essa realidade demonstrou que não bastaria trabalhar as metodologias e práticas de ensino da Geografia voltadas aos anos iniciais, era preciso consolidar a área da Geografia e fazer com que os estudantes compreendessem a importância da disciplina na formação das crianças.

Ao longo das disciplinas foram surgindo afirmações por parte dos discentes, do tipo: *“nunca imaginei que a Geografia fosse isso”*; *“nunca pensei que poderia trabalhar Geografia com as crianças dessa forma”*; *“professora, essa Geografia que a senhora está falando eu não conheço”*; e *“professora, foi a partir das suas aulas que entendi o que é a Geografia e por que devemos trabalhar na escola”*.

Estes apontamentos dos estudantes revelam a surpresa dos mesmos quando a Geografia não está focada na tendência de ensino tradicional, mas parte-se para uma proposta que valoriza o cotidiano dos discentes, que problematiza a vida e as relações de produção e transformação do espaço no processo histórico e social. De acordo com Callai (2010, p. 17):

A Geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino, cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

Os graduandos chegam à universidade com essa percepção fragmentada, não conseguem perceber de imediato que a construção do espaço geográfico é fruto do trabalho humano e das interações na vida em sociedade. Que ao transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades a humanidade cria necessidades não existentes e também altera o meio ambiente, o planeta terra e a sociedade. Sendo assim, a relação antrópica \times natureza precisa ser analisada a partir dos aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais.

Não dá mais para ensinar Geografia com uma visão neutra, puramente descritiva e física. A transformação do espaço não pode mais ser analisada apenas sob o ponto de vista do que era e como está, sem se problematizar, o porquê foi alterado, para que, para atender o que e quais os interesses e as consequências dessas mudanças. Pois, a transformação do espaço ocorre no processo de contradição, reflete a organização da sociedade atual, sempre condicionada na relação antrópica \times natureza. Por isso, a análise do objeto geográfico deve considerar os aspectos físicos, sociais e culturais no ensino da Geografia.

Ao contrário dessa proposta de ensino, a Geografia continua sendo abordada sem correlação com a vida, sem relacionar o cotidiano dos estudantes, nas palavras de Mello (2012, p. 28):

O ensino de Geografia, muitas vezes, é centrado em atividades fundamentalmente teóricas, nas quais os alunos devem ler textos e responder a questões, como algo a ser memorizado, tendo como finalidade a compreensão de dados isolados. Para mudar este cenário devemos considerar que um dos graves obstáculos para uma educação geográfica significativa é a distância entre os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos.

Freire (2002) aponta caminhos metodológicos que atenuariam essa distância entre os conteúdos trabalhados e as experiências dos estudantes, ao fazer a seguinte indagação:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

O autor traz um alerta sobre o trato academicista dos conteúdos escolares de Geografia, um ensino que não dialoga com sociedade, com a vida, com as experiências e com o cotidiano dos estudantes. Quando a Geografia não estabelece essas relações com mundo real e com o cotidiano dos discentes, ela não faz sentido para os estudantes, não se configura como uma prática de ensino transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma proposta de ensino que relacione o cotidiano dos estudantes e as transformações da sociedade, defende-se a corrente da Geografia crítica como um caminho metodológico possível, uma vez que as contradições sociais e a análise da produção do espaço geográfico devem ter como base a compreensão de como o homem altera o espaço, quais relações se estabelecem neste processo e as implicações para a natureza e a vida em sociedade.

Segundo Callai (2010), para se ensinar Geografia, devem-se observar três aspectos: questões metodológicas, isto é, o que ensinar e como ensinar; os conteúdos específicos da matéria para o estudante; e a diversificação metodológica. Neste último aspecto, as diferentes linguagens do ensino de geografia se fazem presentes (contextualização/problematização dos diferentes textos, representação, por meio de mapas mentais, cartas, maquetes, iconografia, filmes, músicas etc.).

Na transposição didática dos conteúdos os temas trabalhados são correspondentes ao nível de ensino na Educação Básica, mas também é necessário tornar o ensino acessível às crianças, e descaracterizar, de uma vez por todas, a Geografia como uma disciplina decorativa. Nos anos iniciais uma proposta interessante é começar a demonstrar para as crianças que a Geografia está em todo lugar. Mas antes disso, é necessário conscientizar os professores em processo de formação inicial, que é na escola que as crianças devem ser estimuladas a desenvolver o pensamento espacial.

É a partir da formação inicial que os professores devem aprender a sistematização do conhecimento geográfico, através de metodologias que favoreçam o desenvolvimento da consciência geográfica das crianças. Isso não é uma tarefa fácil, mas é possível. Para isso, indica-se três importantes conhecimentos básicos para se pensar as diferentes linguagens no ensino de Geografia: o conhecimento da turma; os recursos didáticos, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado; e os saberes e metodologias de ensino (potencialidades e limites).

Entre as linguagens da Geografia que podem ser trabalhadas no Ensino Fundamental destaca-se: os textos escritos, a informática, a literatura, o cinema, a música, representações gráficas e cartográficas (desenhos, croquis, plantas, mapas e maquetes) e o livro didático.

Os textos escritos podem ser trabalhados em todas as disciplinas do Ensino Fundamental, os estudantes precisam ser capacitados para ler e entender. A compressão do texto lido é um requisito básico para a aprendizagem, assim, não basta decifrar o código alfabético.

Nos anos iniciais o mesmo professor trabalha praticamente todas as disciplinas, portanto é possível desenvolver as habilidades de um bom leitor em seus estudantes (contextualizar a obra e a “decodificação da mensagem do texto pela análise temática” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 22).

A literatura é outra possibilidade interessante para se trabalhar com as crianças, mas o professor precisa ater-se aos limites da obra literária, pois ela não tem compromisso com o fato real. “A literatura dá prazer. A palavra é importante”, mas é preciso reconhecer seus limites (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 237).

No mundo digital, como é possível ensinar Geografia sem se fazer uso das tecnologias? Pois bem, nas escolas públicas ainda há uma carência no uso das tecnologias digitais nas aulas de Geografia e nas demais disciplinas. Diante da infinita possibilidade de se trabalhar, por exemplo, com o Google Earth, que apresenta a terra de maneira tridimensional, a partir das imagens de satélites, como não enriquecer as aulas de Geografia com esta ferramenta?

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 264) salientam que:

Os Sistemas de Informações Geográficas, que articulam grande quantidade de dados e informações, agregando ao banco de dados fotografias aéreas, imagens de satélites e cartas geográficas, são instrumentos importantes utilizados pela Geografia na compreensão das diferentes dimensões e configurações do espaço geográfico.

Contudo, nem todos os estudantes têm acesso a tecnologia no processo de aprendizagem, mesmo a internet sendo uma necessidade essencial na escola, grande parte do ensino nas escolas públicas ainda fundamenta-se exclusivamente através do livro didático. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 262) “a possibilidade de acesso à informação e ao conhecimento pode acentuar as desigualdades sociais, pois aprofunda o distanciamento cognitivo entre os indivíduos, ampliando as diferenças entre ricos e pobres”. Infelizmente essa desigualdade na aprendizagem é real e cruel para boa parte dos estudantes brasileiros.

A linguagem cinematográfica também pode ser utilizada nas aulas de Geografia, apesar de apresentar outras diferentes abordagens do conteúdo trabalhado, o docente precisa ter consciência que o enredo e a trama podem não ter fidedignidade com a realidade. Além disso, é preciso ter conhecimento da obra antes dela ser apresentada aos estudantes.

Outra importante linguagem que se destaca nos anos iniciais são as representações gráficas e cartográficas, o desenho, que pode ser espontâneo ou direcionado, as cartas mentais, os croquis, maquetes etc. “Os desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas podem ser englobados entre os textos gráficos, plásticos e cartográficos trabalhados no ensino e nas pesquisas da Geografia” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 292).

Já nas propostas de atividades de desenhos livres o professor consegue identificar a percepção que as crianças apresentam do outro, do mundo e da sua realidade, a partir das informações por elas representadas:

Os desenhos espontâneos, em diferentes faixas etárias e níveis socio-econômico-cultural, possibilitam identificar o desenvolvimento gráfico-espacial dos alunos como uma representação do mundo próximo e conhecer não só suas informações sobre os lugares, mas também seu imaginário sociocultural (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 292).

São atividades que expressam as emoções e também transmitem mensagens não faladas, que estão no imaginário e nas vivências das crianças. Já o desenho direcionado, além da percepção das crianças, podem representar o nível de desenvolvimento das relações espaciais em que elas se encontram (topológicas, projetivas e euclidianas).

Por isso, “o desenho espontâneo da paisagem no ensino de Geografia permite, de início, avaliar o conceito de paisagem da criança. Esse conceito está associado a uma visão; supõe a posição de uma pessoa que observa vários objetos desse ponto de vista” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 298). Para Callai (2010, p. 33),

A paisagem é o retrato de um determinado lugar em um tempo específico. Isto quer dizer que pode se apresentar de formas variadas ao longo do tempo. Além disso, nossa apreensão pode não abarcar a visão de tudo, pois somos seletivos.

Cada indivíduo, de acordo com suas vivências, condição social e nível escolar, terá uma percepção diferenciada da paisagem. Assim, o mesmo espaço pode ser representado por diferentes ângulos. “Desenhar a paisagem, desde as primeiras séries até a universidade, possibilita o desenvolvimento da sensibilidade por meio da visão”, as atividades podem ser livres, o estudante escolhe o lugar que deseja representar, ou dirigidas, em atividades de campo, direcionadas pelo professor (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 299).



A atividade de desenho livre da paisagem foi realizada na turma de Pedagogia da UFAL, no semestre letivo de 2023.1. O objetivo da atividade foi fazer com que os estudantes percebessem como o desenho livre da paisagem é uma atividade complexa e requer habilidades de representação, memória e percepção do espaço vivido. Dessa forma, elas deveriam escolher e desenhar um lugar do cotidiano que representasse algum sentimento para elas. É uma atividade que pode ser realizada nos anos iniciais.

Outra linguagem interessante é o uso das fontes iconográficas, de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), as imagens não servem apenas para enfeitar o livro didático, elas se caracterizam como fontes de conhecimento que complementam o conteúdo estudado por outro viés. As iconográficas podem aparecer por meio de figuras, ilustrações, telas, fotografias etc. Elas não servem apenas para embelezar os livros, são possibilidades de estabelecer um diálogo crítico com o conteúdo estudado. É preciso mais conscientização dos professores para o uso e interpretação adequada das imagens nas aulas de Geografia.

As cartas mentais também são atividades possíveis nos anos iniciais, na verdade constituem atividades riquíssimas para se compreender a percepção e a relação das crianças com os lugares. É uma atividade centrada na subjetividade, que fala sobre a relação do indivíduo com lugar representado:

As cartas mentais são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares. O espaço vivido é o conjunto dos lugares de vida de um indivíduo. A casa, o lugar de trabalho, o itinerário de um a outro local formam os componentes principais do espaço vivido. Os lugares são frequentados para fazer curso, para lazer, para visitar amigos, para tirar férias. Certos lugares são percorridos diariamente, outros excepcionalmente, outros jamais (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 314).

Por que não aproveitar essas experiências na produção e desenvolvimento do conhecimento geográfico? O desenho do trajeto da casa da criança para a escola, o desenho do pátio da escola, o desenho da sala de aula, o desenho do quarteirão da escola, o desenho do lugar preferido da criança na cidade, o desenho do local recentemente visitado pela criança, enfim.

A alfabetização cartográfica é atualmente uma das principais preocupações do ensino de Geografia desde o início da escolarização, da mesma maneira que a criança precisa da escola para se apropriar do código alfabético, ela também necessita aprender a utilizar a linguagem cartográfica, é na escola que esse conhecimento aparece de forma sistematizada, pois a leitura de mapas se faz por meio de um processo metodológico, de decodificação.

Porém, antes de ler um mapa a criança precisa entender que ele se trata de uma representação da realidade, e que esta realidade foi diminuída para caber no papel. A partir do espaço vivido e percebido pela criança é possível introduzir a linguagem cartográfica, através de atividades que desenvolvam a capacidade de percepção e representação das crianças (desenhos, croquis, maquetes), ou seja, “para que o aluno consiga dar o significado aos significantes deve viver o papel de codificador, antes de ser decodificador” (Almeida; Passini, 2022, p. 22).

Abaixo apresenta-se algumas atividades de maquetes realizadas na turma de Pedagogia, referente aos semestres 2022.1.

Turma Pedagogia – semestre 2022.1 (acervo da autora)



Turma Pedagogia – semestre 2023.1 (acervo da autora)

Essas atividades vêm sendo realizadas nas turmas de Saberes e Metodologias de Ensino de Geografia 2, na qual dar-se ênfase aos saberes metodológicos e práticas para o ensino de Geografia, esse processo tem-se constituído de forma significativa, pois tem possibilitado aos estudantes sistematizar os conteúdos trabalhados, e também realizar experimentos metodológicos para trabalhar os conteúdos de Geografia com as crianças. As atividades têm como foco o desenvolvimento das habilidades para cada ano escolar.

A produção de maquetes, segundo Almeida e Passini (2022, p. 51-52) deve ter como base espaços conhecidos pelos estudantes. Dessa forma as autoras apresentam uma proposta a partir do espaço sala de aula (espaço vivido) que será representado. Nesta atividade os alunos teriam que identificar “os objetos que se encontram no interior” da sala, estabelecendo “sua localização em função dos pontos de referência” (porta, janela, etc.). No segundo momento, os estudantes confeccionaram a maquete observando a disposição exata dos objetos presente em sala (carteira da professora, armários, etc.).

Concluído a atividade os estudantes deverão ser capazes de analisar a localização dos objetos da sala a partir da maquete, inicialmente eles são o ponto de referência para a análise, posteriormente outros referenciais podem ser utilizados, a porta da sala, a janela etc. A maquete é uma maneira de se trabalhar vários elementos da realidade conhecida dos estudantes (conhecimento do espaço, localização e representação dos objetos a partir das percepções dos discentes), mas é preciso ter claro os objetivos propostos e o nível de percepção da turma (Almeida; Passini, 2022).

O livro didático, que é a linguagem mais conhecida e utilizada no meio escolar, ele continua sendo uma fonte importante de acesso ao conhecimento e talvez o único material físico que boa parte dos estudantes das escolas públicas tenham acesso, por isso, defende-se a sua importância.

Para Bittencourt (2008, p. 301) “como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista”. Trata-se de uma produção intelectual intencional, fundamentada em ideias e teorias que representa uma visão parcial da realidade, por isso, ele não pode ser trabalhado como fonte exclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afirmação de que o ensino de Geografia é um componente curricular essencial, e que deve ser trabalhado desde o início da escolarização foi bastante enfatizado neste texto. Mas o fato de a disciplina estar presente de forma obrigatória no currículo da Educação Básica não significa dizer que as crianças têm acesso aos conhecimentos geográficos, de maneira que consigam pensar as relações sociais especializadas.

A partir do texto demonstrou-se os avanços e também as fragilidades ainda presentes no ensino de Geografia, apesar dos avanços na produção do conhecimento, por meio das correntes geográficas e das tendências de ensino. No entanto, esse avanço parece que não tem chegado no chão da escola, pois os estudantes do ensino superior ainda apresentam a percepção tradicional, quando retratam suas vivências na Educação Básica com a disciplina.

Este texto reafirmou a importância da Geografia para o desenvolvimento espacial das crianças, alertando que é possível ensinar Geografia nos anos iniciais, e que este ensino deve ter como foco a relação antrópica \times natureza, problematizando a realidade social e a forma como a humanidade produz e transforma o espaço geográfico.

As linguagens no ensino de Geografia representam um caminho metodológico que permite enriquecer e significar o processo de ensino e de aprendizagem, por isso, os professores no início da formação devem compreender os limites e possibilidades que elas representam, para mais, devem aprender a sistematizar o ensino através delas.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 15 ed. São Paulo: **Contexto**, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: **Cortez**, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (org.). Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: **NEPEG**, 2010.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Org.). Geografia: ensino fundamental. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Uma aproximação à didática do ensino de Geografia. In: Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos/UNESP-UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. 3 ed. São Paulo: **Cortez**, 2009.