



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



LAFAYETE MENEZES DE A. L. RIOS

**O RISO CARNAVALIZADO EM *MEMES*: FIOS DISCURSIVOS /ENUNCIATIVOS
NA ESCRITA TEXTUAL DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2022

LAFAYETE MENEZES DE ALENCAR LIMA RIOS

**O RISO CARNAVALIZADO EM *MEMES*: FIOS DISCURSIVOS /ENUNCIATIVOS
NA ESCRITA TEXTUAL DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGE_n) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Parecer do Comitê de Ética:
5.176.485

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O riso carnavalizado em *memes*: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio

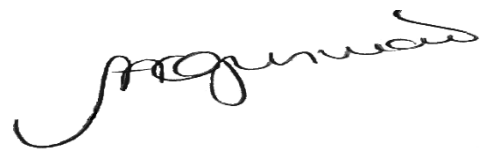
Autor: Lafayette Menezes de A. L. Rios

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida P. Gusmão

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Lafayette Menezes de A. L. Rios e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 16/12/2022

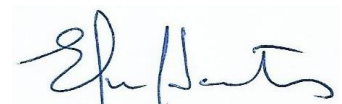
COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Maria Aparecida P. Gusmão (Orientadora)



Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos (UESB)



Prof. Dr. Elmo José dos Santos (UFBA)

R586r

Rios, Lafayette Menezes de A. L.

O riso carnavalizado em *memes*: fios discursivos/enunciativos na escrita textual.

de alunos do 1º ano do ensino médio. / Lafayette Menezes de A. L. Rios, 2022.
187f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 161 – 166.

1. Gênero discursivo *meme*. 2. Escrita e leitura. 3. Carnavalização - Discursividade. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 401.41

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

Ao Universo que, com toda sua sabedoria, me trouxe o momento, as pessoas e as condições indispensáveis para que eu cumprisse com essa etapa de minha jornada terrena.

A Hélder Prado, pelo companheirismo, zelo, compreensão e parceria.

À querida orientadora, Prof^a Dr^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão. Gratidão por todo ensinamento, competência, sensibilidade, entusiasmo e compreensão com que conduziu o processo de orientação.

A Elane Nardotto Rios, amiga e irmã espiritual com quem a vida me presenteou.

Aos membros da banca, Professor Doutor Elmo José dos Santos e Professor Doutor Halysson Frankleynyelly Dias Santos, pelas contribuições dadas ao nosso trabalho.

Ao Programa, professores e coordenação do Mestrado em Ensino-PPGEⁿ, pela oportunidade.

Às colegas de orientação, Fernanda Cerqueira e Janaína Valéria, carinhosamente, Nanda e Jana, pela atenção, disponibilidade e parceria.

Ao Instituto Federal da Bahia pelo incentivo à qualificação, materializado na concessão do meu afastamento para os estudos.

Aos participantes da pesquisa e a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a concretização de mais essa etapa de minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Dominar as competências escritora e leitora é fator de grande relevância na formação do aluno, pois lhe permitirá interagir de forma mais efetiva, crítica, transformadora e emancipatória em sociedade. Com o avanço tecnológico, surgem novas possibilidades quanto aos recursos a serem utilizados em sala de aula, posto que, esses representam modalidades de comunicação, logo, de uso da linguagem. Diante desse contexto em que se ampliam as possibilidades para o trabalho com as supracitadas competências, é que este estudo objetiva investigar a discursividade carnavalizada e a compreensão responsiva no processo de escrita textual no gênero *meme* de alunos do 1º ano do ensino médio. Está ancorado em constructos bakhtinianos (BAKHTIN, 1987; 1997; 2002; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006; 2019) que versam sobre gêneros do discurso, dialogismo, polifonia, carnavalização, e em estudos de alguns dos autores que se debruçaram sobre suas obras, a exemplo de Fiorin (2011), Brait (2009), Costa-Hubes (2008), Gusmão (2010), Bernadi (2009), Burgos e Costa (2015), Ruiz (2010) e Lopes (2003). Sobre o processo de escrita e leitura a partir do texto em seu funcionamento, este estudo parte das considerações teóricas de Geraldi (1997; 2005; 2015), Silva (2017), Brito (2005), Antunes (2003), Kleiman (2002), Xavier (2013), dentre outros. Este estudo optou pela pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994) do tipo participante (GIL, 2002; BORGES; BRANDÃO, 2007). Para a produção de dados, foram utilizados questionário, entrevista, observação - através de videogravação e diário de campo - e textos produzidos pelos alunos, obtidos através de uma sequência didática, a partir dos conceitos e orientações procedimentais defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). A partir da análise dos dados, chegamos aos seguintes resultados: quanto ao gênero discursivo *meme*, esse mostrou-se amplamente atravessado por discursos carnavalizados; no que se refere à leitura, os resultados revelaram a interdependência que há entre o reconhecimento verbo-visual e o contexto extraverbal de produção para uma efetiva compreensão responsiva ativa; no tocante à competência escritora, os participantes apresentaram avanço tanto quanto à criticidade no que se refere à conjugação dos elementos verbo-visuais na constituição do sentido, como na mobilização de recursos expressivos para a produção escrita de um *meme* sob a perspectiva carnavalesca.

Palavras-chave: Carnavalização. Gênero discursivo *meme*. Escrita e leitura.

ABSTRACT

Mastering writing and reading skills is a very important factor in student training, as it will allow them to interact in a more effective, critical, transformative and emancipatory way in society. With the technological advance, new possibilities appear regarding the resources to be used in the classroom, since they represent modalities of communication, therefore, of the use of language. In this context in which the possibilities for working with the aforementioned competences are expanded, this study aims to investigate the carnivalized discursivity and responsive understanding in the process of textual writing in the meme genre of students in the 1st year of high school. It is anchored in Bakhtinian constructs (BAKHTIN, 1987; 1997; 2002; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006; 2019) that deal with discourse genres, dialogism, polyphony, carnivalization, and in studies of some of the authors who have focused on their works, the example of Fiorin (2011), Brait (2009), Costa-Hubes (2008), Gusmão (2010), Bernadi (2009), Burgos and Costa (2015), Ruiz (2010) and Lopes (2003). About the process of writing and reading from the text in its operation, this study starts from the theoretical considerations of Geraldi (1997; 2005; 2015), Silva (2017), Brito (2005), Antunes (2003), Kleiman (2002), Xavier (2013), among others. This study opted for qualitative research (MINAYO, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994) of the participant type (GIL, 2002; BORGES; BRANDÃO, 2007). For the production of data, a questionnaire, interview, observation - through video recording and field diary - and texts produced by the students were used, obtained through a didactic sequence, from the concepts and procedural guidelines defended by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011). From the analysis of the data, we got at the following results: as for the discursive genre meme, it proved to be largely crossed by carnivalized discourses; with regard to reading, the results revealed the interdependence between verb-visual recognition and the extraverbal context of production for effective active responsive understanding; with regard to writing competence, the participants showed progress both in terms of criticality with regard to the conjugation of verbal-visual elements in the constitution of meaning, as well as in the mobilization of expressive resources for the written production of a meme from a carnivalesque perspective.

Keywords: Carnivalization. Meme discursive genre. Writing and reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: QUADROS, FIGURAS, IMAGENS E GRÁFICOS

Quadro 1 – 1º momento: Apresentação da situação.....	67
Quadro 2 – 2º momento: Atividade de reconhecimento.....	70
Quadro 3 – 3º momento: Instruções para a primeira produção escrita do meme.....	72
Quadro 4 – 4º momento: Socialização de memes produzidos e o conteúdo temático.....	74
Quadro 5 – 5º momento: Estrutura composicional e estilo.....	76
Quadro 6 – 6º momento: Revisão, produção final e socialização.....	79
Quadro 7 – Perfil dos participantes.....	85
Quadro 8 – Síntese dos momentos da sequência didática.....	91
Quadro 9 - Memes produzidos na sequência didática e a temática neles representada.....	120
Quadro 10 – Resposta dos participantes dada na entrevista.....	123
Quadro 11 – Produções iniciais e finais de Zaqueu.....	154
Quadro 12 – Produções iniciais e finais de Zelote.....	154
Figura 1 – Triangulação de dados da pesquisa.....	83
Figura 2 – Categorias e critérios de análise dos dados produzidos.....	84
Figura 3 - Resposta de Levi à questão de número nove.....	88
Figura 3 – Resposta de João à questão de número nove.....	88
Figura 4 – Resposta de Zelote à questão de número nove.....	88
Figura 5 – Resposta de Tiago à questão de número nove.....	89
Figura 6 - Produção inicial do aluno Levi.....	97
Figura 7 – Meme utilizado na atividade escrita proposta.....	102

Figura 8 – Resposta de Tiago à questão proposta.....	103
Figura 9 – Resposta de Zion à questão proposta.....	103
Figura 10 – Resposta de Zelote à questão proposta.....	104
Figura 11 – Resposta de Natanael à questão proposta.....	104
Figura 12 – Resposta de Natanael à questão proposta.....	105
Figura 13 - Texto pesquisado por Natanael.....	106
Figura 14 - Produção final de Zaqueu.....	109
Figura 15 – <i>Meme</i> que aborda a vacinação contra a Covid-19.....	113
Figura 16 - <i>Meme</i> com temática política partidária.....	125
Figura 17 - Versão inicial do <i>meme</i> produzido por Davi.....	129
Figura 18 - Versão inicial do <i>meme</i> produzido por João.....	130
Figura 19 - <i>Meme</i> que tematiza situações inesperadas.....	133
Figura 20 - Resposta de Zaqueu à questão 5.....	135
Figura 21 - Resposta de Zelote à questão 5.....	135
Figura 22 – Resposta de Tiago à questão 5.....	136
Figura 23 – Resposta de Jacó à questão 5.....	136
Figura 24 – Produção inicial de Zelote.....	138
Figura 25 – Produção inicial de Zaqueu.....	138
Figura 26 – <i>Meme</i> que tematiza a ambiguidade de um olhar.....	141
Figura 27 - Resposta de João à questão 2.....	142
Figura 28 - Resposta de Jacó à questão 2.....	143
Figura 29 - Resposta de Tiago à questão 2.....	143
Figura 30 – Produção final de Levi.....	144
Figura 31 – Produção final de Davi.....	144
Figura 32 - Produção inicial de João.....	149
Figura 33 – <i>Meme</i> apresentado pelo participante.....	151

Figura 34 – Resposta de Zelote para a questão 4.....	153
Figura 35 – Resposta de Zaqueu para a questão 4.....	153
Figura 36 – Produção final de João.....	155
Figura 37 – Produção final de Tomé.....	155
Imagem 1 – Proposta da sequência didática.....	65
Imagem 2 – Modelo de sequência didática adaptado.....	65
Imagem 3 - <i>Memes</i> sobre seu Madruga.....	102
Imagem 4 - <i>Memes</i> que parodiam a imagem da apresentadora Sandra Annenberg.....	134
Imagem 5 – Retrata cena de entrega do Óscar 2022.....	137
Gráfico 1 – Relação de aparelhos eletrônicos usados pelos informantes.....	87
Gráfico 2 – Relação de redes sociais acessadas.....	87

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	O DISCURSO DIALÓGICO, POLIFÔNICO E CARNAVALIZADO SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN.....	17
1.1	A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE DISCURSO/DIALOGISMO/POLIFONIA.....	17
1.1.1	A concepção sociointeracionista da linguagem.....	22
1.1.2	Gêneros do discurso.....	26
1.2	CARNAVALIZAÇÃO.....	28
1.2.1	A sátira menipeia.....	30
1.3	O CARNAVAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	32
1.3.1	As categorias de percepção carnavalesca.....	34
1.3.2	As ações carnavalescas.....	35
2	LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO MEMES.....	40
2.1	GÊNERO DISCURSIVO NA ESFERA DIGITAL.....	40
2.2	MEMES: CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO.....	43
2.3	GENERO DISCURSIVO MEMES NO ESPAÇO EDUCACIONAL.....	46
2.3.1	Atividades de escrita e leitura a partir do texto.....	48
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO INVESTIGATIVO.....	54
3.2	DEMARCANDO O CENÁRIO DO ESTUDO.....	58
3.2.1	Caracterização e contexto histórico-social da instituição escolar	59
3.3	PRODUÇÃO DE DADOS	62
3.3.1	Questionário	62
3.3.2	Entrevista semiestruturada.....	63
3.3.3	Sequência didática	64
3.3.3.1	Apresentação da situação.....	66

3.3.3.2	<i>Atividade de reconhecimento</i>	68
3.3.3.3	<i>Primeira produção escrita do meme</i>	71
3.3.3.4	<i>Socialização de memes produzidos e o conteúdo temático</i>	74
3.3.3.5	<i>Estrutura composicional e estilo do gênero memes</i>	76
3.3.3.6	<i>Revisão, produção final e socialização</i>	78
3.3.4	Videogravação	80
3.3.5	Diário de campo	80
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	81
3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE DISCURSIVA: TRIANGULAÇÃO.....	81
4	CARNAVALIZAÇÃO NOS MEMES: AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS	85
4.1	DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	85
4.2	COMO SE EFETIVOU O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO.....	90
4.3	LEITURA DE MEMES: COMPREENSÃO RESPONSIVA ENTRE INTERLOCUTORES.....	96
4.3.1	Apropriação do extraverbal	97
4.3.2	Identificação verbo-visual	107
4.4	PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO MEME NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DIMENSÕES DO ENUNCIADO.....	118
4.4.1	Conteúdo temático	119
4.4.1.1	<i>Amplitude temática</i>	119
4.4.1.2	<i>Posicionamento ideológico</i>	125
4.4.2	Estrutura composicional	132
4.4.2.1	<i>Fecundidade</i>	132
4.4.2.2	<i>Inter-relação semântica verbo-visual</i>	140
4.4.3	Estilo de linguagem	145
4.4.3.1	<i>Informalidade na construção enunciativa</i>	146
4.4.3.2	<i>Recursos expressivos da linguagem na produção final dos memes</i>	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157

REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	
Apêndice A – Folder do projeto.....	167
Apêndice B – Questionário.....	168
Apêndice C – Proposta de produção textual inicial.....	170
Apêndice D – Atividade escrita.....	171
Apêndice E – Proposta de produção textual final.....	173
Apêndice F – Roteiro de entrevista.....	174
ANEXOS.....	175

INTRODUÇÃO

Dominar as competências escritora e leitora, dentre outras, é fator de grande relevância na formação do aluno, posto que lhe permitirá interagir de forma mais efetiva, crítica, transformadora e emancipatória em sociedade. Apesar da importância no domínio dessas competências, o relatório de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2019), no que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio, revela a necessidade de se repensar as práticas didático-pedagógicas que têm sido adotadas em sala de aula.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019), o qual é calculado a partir do número de aprovações nas instituições de ensino e, ainda, pelo desempenho dos alunos no SAEB, o ensino brasileiro não conseguiu atingir a meta fixada, que era de 5,2 para anos finais do Ensino Fundamental (EF), e de 5,0 para o Ensino Médio (EM). De acordo com os resultados apresentados, no que tange ao EF, os números sinalizam que ficamos com 0,3 pontos abaixo do esperado; já no EM, a defasagem é ainda maior, de 0,8 da meta pretendida.

No tocante ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, os resultados são consequência, como assegura Antunes (2003), de práticas de leitura que não refletem o interesse dos alunos, pois são desprovidas de função sociocomunicativa. Em relação à escrita, ao analisar como se tem materializado o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, essa autora sinaliza que se trata de uma prática de produção textual irrelevante para o aluno, visto que, comumente, as propostas de escrita não apresentam uma função definida, o que desconsidera o caráter interacional desse ato; logo, sem autor e sem destinatários.

Além desses fatores acima apontados, cabe apresentar também alguns resultados de estudos mais recentes que corroboram para o que se propõe neste trabalho de investigação, conforme descritos a seguir.

Marquesi (2004), em seu estudo sobre metodologias para produção de textos no Ensino Médio, infere que para que o aluno produza textos coerentes, com criticidade ao se posicionar sobre uma temática proposta, é imprescindível que ele vivencie não só a escrita, como também a reescrita de seu texto. Segundo essa pesquisadora, a ausência de um contato mais efetivo do aluno com sua produção textual, propiciará o surgimento de textos/cópias.

Em um estudo de caso, realizado em uma escola pública de Uberlândia-MG, Dias e Mesquita (2011) puderam constatar, ao acompanhar a prática pedagógica da professora de português da turma observada, que a forma como o texto era trabalhado colaborava para o insucesso no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos em questão. A docente utilizava quase sempre as mesmas estratégias de ensino para gêneros textuais diversos.

Um trabalho didático-pedagógico centrado em mencionadas práticas significa desconsiderar o caráter dialógico da linguagem. Conforme postula Bakhtin (1997), todo discurso produzido encontra-se permeado por outras vozes e, ainda, ele é determinado por suas condições de produção, pela esfera de comunicação a que está vinculado e, também, pelo seu propósito comunicativo.

Os resultados das pesquisas supracitadas não surpreendem. No Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus-Jequié, local onde exerço¹ atividade docente desde março de 2014, o resultado das atividades de produção textual escritas, trabalhadas com os alunos recém-chegados ao 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, revela não só a dificuldade como também a diversidade para com a competência escritora por parte dos discentes.

De acordo com a organização didática da referida Instituição, para cada 4 horas/aula, deve ser disponibilizada 1 hora de atendimento, que acontece em turno oposto ao das aulas regulares e deve ser utilizado para atender a demandas que surjam no processo de aprendizagem dos alunos. Na maioria das situações, a busca por esse momento está relacionada ao exercício da escrita.

Apesar do trabalho realizado nesse período de atendimento individualizado, os resultados não têm sido satisfatórios, levando em conta a diversidade do nível de competência escritora entre os alunos. Nesse contexto que se delineou a necessidade por pesquisar o processo de escrita textual.

Essa percepção quanto à dificuldade com a supracitada competência se faz presente em minha trajetória profissional desde 2004, momento em que fui selecionado para atuar como Monitor da disciplina Português Instrumental, em uma turma de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essa experiência levou-me a perceber que a dificuldade com a escrita se estendia, inclusive, ao nível superior.

¹ Optei pela 1ª pessoa do singular por tratar-se de minha experiência profissional.

No exercício da docência no Pré-vestibular Dom Climério, em 2006, pude acompanhar a angústia dos alunos quanto à dificuldade de produzir um texto que atendesse às exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares diversos. Diante dessa realidade, no intuito de contribuir com o processo de formação desses discentes, organizei um curso de produção textual, que era ministrado aos sábados à tarde e aos domingos pela manhã. Foi dessa iniciativa que surgiu minha primeira inquietação quanto aos recursos que poderiam ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Elaborar novas estratégias que favoreçam o desenvolvimento da competência escritora cobra do professor uma postura não mais de leitor-corretor, mas de participante ativo no processo de construção textual do aluno (GERALDI, 2015). Cabe destacar que refletir sobre novas estratégias implica avaliar os recursos didático-pedagógicos que têm sido utilizados.

O avanço tecnológico, com a conseqüente diversificação dos meios digitais de comunicação e transmissão de informações, tem aberto novas possibilidades quanto aos recursos a serem utilizados em sala de aula, posto que, esses representam modalidades de comunicação, logo, de uso da linguagem. Integrá-los à prática docente, especificamente ao trabalho com a escrita, facilitará o planejamento de aulas mais atrativas, que dialoguem com o mundo tecnológico em que estamos inseridos.

A partir de uma concepção dialógica e sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 1997) e da necessidade de pensarmos novas estratégias ao desenvolvimento da competência objeto desse estudo, é que propomos investigar a escrita de alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Jequié-BA.

Com a cibercultura, surgem novas formas de se comunicar, novos gêneros discursivos, sobretudo, da esfera digital. A partir desse contexto, não há como ignorar a necessidade de se trazer, para o espaço da sala de aula, textos que dialoguem com esse cenário. Dentre as diversas alternativas de gêneros, optamos, nessa investigação, estudar o processo de escrita a partir do *meme*, gênero discursivo “filho” da esfera digital, caracterizado pela presença de textos verbais e não-verbais em sua composição.

Quanto aos fatores que corroboraram para a escolha do referido gênero, cabe mencionar, além de ser caracterizado pela multimodalidade, o que nos permitirá

abordar diferentes formas de linguagem em um único texto, sua popularidade entre os adolescentes, fase em que se encontram os alunos participantes desse estudo.

A ampla propagação de *memes* pelos mais diversos canais de comunicação e interação social se deve, sobretudo, pelo discurso carnavalizado (BAKHTIN, 1987; 2002) presente nesse gênero, o qual, ao romper com a ordem instituída, com a hierarquia, com o sacro, com o discurso oficial, provoca o riso ambivalente, o que nos remete, segundo Bakhtin (1987), ao riso vivenciado na Idade Média e no Renascimento, que superou o medo do desconhecido e do poder instituído.

Considerando os fatos acima expostos, cabe assegurar a relevância desse estudo, pois contribuirá para a produção de conhecimento científico acerca da linguagem escrita e como ela pode ser fator de criticidade e democratização do saber. Ainda, os resultados obtidos favorecerão uma maior compreensão de como os gêneros do discurso digitais poderão ser incorporados a uma prática docente mais efetiva.

Com o exposto, esse estudo partiu da seguinte questão de pesquisa: Como a carnavalização se manifesta discursivamente e na compreensão responsiva no processo de escrita textual do gênero *meme*?

Todos os caminhos trilhados têm como objetivo principal investigar a discursividade carnavalizada e a compreensão responsiva no processo de escrita textual no gênero *meme* de alunos do 1º ano do ensino médio. A esse principal objetivo, seguem outros secundários: a) Identificar a competência leitora interpretativa de alunos através dos discursos dos *memes*; b) Analisar a competência da leitura interpretativa dos alunos através dos discursos presentes nos *memes*; c) Compreender o processo da apropriação da competência escritora, considerando os discursos carnavalizados presentes nos *memes*.

As informações que se apresentam depois desta introdução encontram-se divididas em quatro capítulos, conforme especificação que segue.

No primeiro capítulo, ancorados em pressuposições teóricas de Bakhtin (BAKHTIN, 1987; 1997; 2002; BAKHTIN; VOLÓCHINVO, 2006; 2019) e de estudiosos brasileiros (FIORIN, 2011; BRAIT, 2009; LOPES, 2003; BURGOS; COSTA, 2015; COSTA-HUBES, 2008; BRAIT; MELO, 2005; BERNADI, 2009; GUSMÃO, 2010; RUIZ, 2010) apresentamos o conceito de gêneros do discurso, dialogismo, polifonia, carnavalização e, ainda, a concepção de língua/linguagem que embasa o processo de escrita e leitura, a partir do texto em seu funcionamento.

No capítulo seguinte, nos debruçamos sobre o avanço tecnológico e sua influência na emergência de novos gêneros, com destaque ao *meme*. Ainda, discorreremos sobre o processo de escrita e leitura sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para isso, trouxemos os seguintes autores para o diálogo: Lévy (2000), Castells (1999), Santaella (2007), Marcuschi (2003), Silva (2017), Guerra e Botta (2018), Geraldi (1997, 2005, 2015), Brito (2005), Recuero (2005), dentre outros.

O terceiro capítulo destina-se aos aspectos metodológicos percorridos nesse estudo. Iniciamos discorrendo sobre a natureza e tipo de pesquisa, ou seja, qualitativa (MYNAIO, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 2004) do tipo participante (GIL, 2002; BORGES; BRANDÃO, 2007); apresentamos, ainda, a caracterização dos participantes, lócus da pesquisa e os instrumentos usados para a produção de dados: questionário, sequência didática, videogravação, diário de campo e a entrevista semiestruturada.

No último capítulo, direcionamos nosso olhar para a análise dos dados, segundo as categorias e critérios elencados no gráfico 2. Para que melhor compreendêssemos nosso objeto de estudo, triangulamos o *corpus* da pesquisa, produzido através da videogravação, diário de campo, entrevistas realizadas com os participantes e as atividades produzidas na sequência didática.

Para concluir, apresentamos nossas considerações finais acerca das teorizações, dados e análises apresentados ao decorrer de nosso processo investigativo e, ainda, as respostas e conclusões a que chegamos diante da questão de pesquisa e dos objetivos sobre os quais nos lançamos no intuito de respondê-la.

1 O DISCURSO DIALÓGICO, POLIFÔNICO E CARNAVALIZADO

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que subsidiaram o estudo sobre os conceitos de gêneros do discurso, dialogismo, polifonia e carnavalização. Discorreremos, também, acerca da concepção de língua que embasa o processo de escrita e leitura a partir do texto em seu funcionamento.

Para iniciar, as teorizações de Mikhail Bakhtin, pensador russo que, de modo geral, trouxe uma contribuição para a interface linguagem-ensino, áreas concernentes ao nosso objeto de investigação. Para corroborar esse diálogo, também, pesquisadores brasileiros que se debruçaram sobre suas obras.

1.1 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE DISCURSO/DIALOGISMO/POLIFONIA

Ao falarmos em discurso, nos apoiamos no filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1997). De acordo com sua concepção, todo discurso produzido manifesta-se através de enunciados concretos em situações de interação verbal. Logo, cabe trazeremos à discussão algumas características inerentes aos enunciados, posto que, conforme nos esclarecem Brait e Melo (2005), esse conceito transcende a fatores exclusivamente linguísticos.

A primeira de suas peculiaridades, em seu processo de elaboração, relaciona-se à alternância dos sujeitos em uma situação de comunicação, marcada pelas réplicas, ou seja, o emissor conclui seu enunciado e passa o turno de fala ao destinatário, ou, conforme preconizado por Bakhtin (1997), “[...] para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 295). Esse filósofo da linguagem ressalta que a referida compreensão é seguida pela atitude responsiva ativa. De acordo com seus escritos,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

A partir do entedimento de tais palavras, podemos concluir que, em uma situação comunicativa, aquele que ouve adotará sempre uma compreensão responsiva ativa para com os enunciados concretos que lhe forem endereçados. Ainda, consoante com os escritos bakhtinianos, o emissor espera sempre um posicionamento ativo de seu interlocutor, através da aceitação, concordância, recusa, acréscimo, refutação, dentre outras manifestações frente ao discurso.

De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2006), ao agir responsivamente diante de um enunciado concreto, o interlocutor pode expressar seu posicionamento valorativo através da forma como entoa sua palavra na réplica de um grande diálogo², já que, conforme defendem esses teóricos, a entonação “[...] está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 123).

Bakhtin (1997) ressalta que, em determinados gêneros discursivos, conceito que apresentaremos mais adiante, a compreensão responsiva ativa não se manifestará no momento da interlocução, ela refletirá, posteriormente, no discurso e comportamento do ouvinte/leitor. Em sintonia com os pressupostos bakhtinianos, Costa-Hubes (2008) afirma que a compreensão por parte de outro, seguida de uma resposta em uma situação de interlocução, é condição para que se processe o fluxo dialógico.

Para uma efetiva compreensão dos enunciados concretos, Bakhtin e Volóchinov (2019) ressaltam a importância de que sejam considerados os elementos subentendidos em sua construção, o extraverbal. Segundo eles, a compreensão responsiva fica comprometida sem a análise de tais elementos, já que, um mesmo enunciado, em uma perspectiva dialógica da linguagem, pode ser uma “[...] réplica para acontecimentos e circunstâncias absolutamente diferentes e semelhantes” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 283)

De acordo com esses teóricos, três aspectos permeiam o extraverbal em uma construção enunciativa concreta: “[...] o espaço e o tempo do acontecimento do enunciado [...], o objeto ou tema do enunciado [...] e a relação dos falantes com o ocorrido [...]” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 285). Ou seja, nossos enunciados concretos estão diretamente “[...] entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 121).

² Bakhtin e Volóchinov (2006) compreendem por diálogo não apenas como uma interação face a face entre dois ou mais participantes de uma situação comunicativa, mas sim, “[...] como toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 125).

Uma segunda característica dos enunciados concretos, a qual, segundo o autor (BAKHTIN 1997), está intrinsicamente relacionada à primeira, diz respeito ao acabamento. A alternância do sujeitos, em uma dada situação de interlocução, se dá pela percepção de acabamento do enunciado ouvido/escrito. Isso pode produzir-se a partir de três fatores: “[...] 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (BAKHTIN, 1997, p. 299).

Em relação à terceira peculiaridade desses enunciados concretos, o teórico russo ressalta a importância do destinatário do discurso, o que influenciará diretamente na construção enunciativa, já que, serão impressos valores de ordem ideológica, emocional e subjetividades. Conforme nos esclarece Bakhtin (1997), os enunciados concretos representam elos entre o emissor e os “outros” que participam do ato comunicativo, o que revela a inexistência de enunciados absolutamente imparciais.

Ao relacionar enunciados concretos a interações verbais sócio, histórica e ideologicamente situadas, Bakhtin e Volóchinov (2019) nos apresentam uma sequência que servirá de direção para que possamos compreender sua transformação no processo evolutivo da língua. Para esses teóricos, o estudo do enunciado concreto deve seguir a seguinte ordem: “[...] 1. A organização econômica da sociedade 2. A comunicação social 3. A interação discursiva 4. Os enunciados 5. As formas gramaticais da língua” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 268). Ou seja, para uma efetiva compreensão das alterações que ocorrem na forma da língua, devemos partir do entendimento de como se dão as relações sociais dentro de um processo evolutivo.

Supracitadas características manifestas nos enunciados concretos conduzem, dentre outros aspectos, à sua natureza dialógica e, conforme elucidada Bakhtin (1997), é imprescindível conhecê-la se quisermos “[...] compreender até o fim o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

A partir de uma concepção dialógica da linguagem, nossos enunciados concretos ligam-se, em uma cadeia enunciativa, a outros já produzidos por nós mesmos ou por interlocutores, o que revela o caráter sócio-histórico em sua constituição. Nesse sentido, todo

[...] enunciado - desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Dessa forma, considerado como algo complexo de ser analisado, cada enunciado ressoa dialogicamente na cadeia de comunicação verbal, revelando, nesse sentido, que todo discurso produzido encontra-se permeado pelo discurso do outro. Sobre isso, postula o autor que, se nos ativermos a uma análise minuciosa, “[...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridades” (BAKHTIN, 1997, p. 318). Por alteridade, compreendemos como a participação do outro em nossa construção discursiva, o que ratifica a concepção dialógica da linguagem.

Fiorin (2011), estudioso das obras de Bakhtin e de seu círculo, apresenta os três conceitos de dialogismo que se perfazem seus escritos. O primeiro deles está relacionado com a concepção de que todos os enunciados trazem consigo outros enunciados em seu processo constitutivo. O segundo se reporta à incorporação de outras vozes a nossos discursos. O terceiro conceito se funda na ideia de que o indivíduo se constitui em contato com outros; esse último está ancorado no pressuposto de que

[...] a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade (FIORIN, 2011, p. 46).

Conforme podemos depreender, esse último conceito ressalta a importância das relações sociais na constituição do sujeito, pois a construção de sua subjetividade depende do contato com o “outro”, de relações intersubjetivas.

O segundo conceito de dialogismo exposto acima, ou seja, a incorporação de vozes em nossa construção discursiva, nos remete à polifonia (BAKHTIN, 2002), quando essas vozes, marcadas sócio, ideológica e culturalmente, se tencionam, se complementam, se parodiam em um diálogo com o autor do texto, sempre de forma autônoma e igualitária, já que, conforme nos assegura Bakhtin (2002), o princípio polifônico “[...] consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem

independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia” (BAKHTIN, 2002, p. 36).

Os apontamentos de Bakhtin (2002) acerca desse referido constructo partem de sua análise acerca do tratamento dado por Dostoiévski aos heróis que compõem seu enredo. Nos diz o filósofo da linguagem, em “Problemas da Poética de Dostoiévski”,

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 2002, p. 18).

De acordo com Mikhail Bakhtin (2002), Dostoiévski criou, com toda sua “amplitude e profundidade”, um novo gênero quando comparado à história literária europeia, ou seja, o “romance polifônico”, cujos heróis, nele retratados, não aparecem subordinados ao outro. De acordo com esse filósofo da linguagem, a voz do herói acerca de si e do mundo manifesta-se autônoma, independente ideologicamente, coexistindo, dessa forma, junto à voz do escritor.

De acordo com suas palavras, “[...] a multiplicidade de vozes e consciências independentes [...] constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2002, p. 17). Acerca da inovação na produção literária desse autor, Lopes (2011) acrescenta dizendo-nos que o que mais despertava interesse nesse romancista “[...] era justamente aquilo que faltava no campo de visão de outros escritores” (LOPES, 2011, p. 41).

A forma como os heróis são retratados na produção romanesca dostoiévskiana impossibilita que seu enredo seja relacionado à objetividade de ordem material ou psicológica, comum aos romances europeus, os quais, segundo Bakhtin (2002), desconsideram a multiplicidade de consciências, com seus respectivos mundos.

A ocorrência da objetividade na construção do enredo em Dostoiévski servirá, apenas, de meio para que funções consideradas especiais se manifestem dentro de sua obra, já que, conforme nos elucida Bakhtin (2002), os acontecimentos

substanciais retratados em sua criação literária não são passíveis da usual compreensão pragmática atribuída a uma trama literária.

Para aqueles que concebem a narrativa romanesca sob a ótica monológica, a obra de Dostoiévski (BAKHTIN, 2002) simboliza a desordem, impossível de ser formalizada dentro dos cânones literários que concebem o mundo sob a orquestra de uma só voz. Sobre isso, nos adverte esse teórico que “[...] só à luz da meta artística central de Dostoiévski por nós formulada podem tornar-se compreensíveis a profunda organicidade, a coerência e a integridade de sua poética” (BAKHTIN, 2002, p. 19).

Com essas supracitadas teorizações, que caracterizam um discurso dialógico polifônico; a partir dos objetivos a que se propõe este estudo; e, ainda, considerando o princípio defendido por Antunes (2003) de que, em toda prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa subjaz a forma como a língua é concebida, o que influencia na definição dos objetivos que se pretende atingir e nos procedimentos a serem adotados, apresentamos, no próximo tópico, a concepção de língua/linguagem que norteia esse projeto de estudo.

1.1.1 A concepção sociointeracionista da linguagem

Pautados nos escritos de Bakhtin e Volóchinov (2006), concebemos a língua como resultado da interação verbal que se processa nas diversas interlocuções. De acordo com as palavras desse teórico,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico 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; VOLÓCHINOV, 2006, p. 125, grifos do autor)

Dessa forma, contrariando as orientações metodológicas propostas pela linguística geral, as quais o autor define de “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”, Bakhtin e Volóchinov (2006) defendem que a essência da língua/linguagem reside nas interações verbais socialmente situadas. À vista disso, não aprendemos nossa língua materna através de dicionários e compêndios gramaticais, mas sim “[...] a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos

e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Ainda, segundo esse filósofo russo (BAKHTIN, 1997), como resultado da interação que se dá nas relações sociais, a linguagem possui caráter dialógico, conforme conceito (dialogismo) discutido no tópico anterior. De acordo com seus escritos,

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 314-315).

Por conseguinte, tomando como base os princípios acima explicitados, nossos discursos estão carregados da palavra/fala/enunciados dos outros, os quais tomamos como nossos, modificando-os e reestruturando-os. Ainda, a assimilação e incorporação de outros discursos aos nossos se dá em níveis diferentes de participação.

Essa concepção de língua, a qual convencionou-se defini-la de “sociointeracionista”, conforme destaque de Ruiz (2018),

[...] vê a linguagem como atividade, como uma forma de ação, como *lugar de interação* social, onde indivíduos, constituindo-se como um *eu* ou como *tu* (interlocutores), produzem-se como *sujeitos* e atuam com vistas a determinados fins, criando vínculos e negociando sentidos, sob determinadas *condições de produção* (tempo, lugar, papéis socialmente representados, imagens recíprocas, conhecimentos supostamente partilhados, etc.) (RUIZ, 2018, p. 28, grifos da autora).

Garcez (2010) acrescenta que é necessário que se considere o caráter histórico da linguagem e assinala que essa se manifesta de forma heterogênea nos diversos contextos sociais em que se concretiza, o que impossibilita que a analisemos sob uma “unicidade lógica imanente”. Ainda, conforme a autora, “[...] a língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação” (GARCEZ, 2010, p. 47).

Para Costa-Hubes (2009), essa forma de conceber a linguagem – perspectiva sociointeracionista – contribui para a ampliação do domínio linguístico do aluno, visto que, o trabalho com a oralidade, leitura e escrita vinculam-se a situações comunicativas reais das quais participam os interlocutores. Nessa esteira de discussão, Geraldi (2005) nos diz que, sob essa concepção de linguagem, o estudo das relações instituídas entre aqueles que participam do momento de fala se sobrepõe à necessidade de compreensão das estruturas formais que compõem a língua. Gusmão (2010) acrescenta: “[...] o primeiro objetivo do ensino da língua materna deve ser o de desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação” (GUSMÃO, 2010, p. 112).

A opção pela perspectiva sociointeracionista de ensino da língua repercute na forma como se trata o texto em um processo de ensino-aprendizagem, especificamente no desenvolvimento das competências leitora e escritora, as quais abordaremos no próximo capítulo.

Dessa forma, acreditamos pertinente evidenciar o percurso pelo qual passou o texto, até “tornar-se” o eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar que não adentraremos às especificidades do campo conceitual, posto que, conforme ressalta Ruiz (2018), não há consenso entre os teóricos ao defini-lo, o que evidencia sua complexidade, movida por fatores de “[...] ordem psicológica, cognitiva, sociocultural, pragmática e linguística” que corroboram para sua materialização (RUIZ, 2018, p. 28).

Rojo e Cordeiro (2011), na apresentação de “Gêneros orais e escritos na escola”, de Bernard Schneuwly e colaboradores, obra organizada e traduzida pelas referidas autoras, fazem um apanhado histórico ressaltando o papel que o texto ocupou, no decorrer das últimas décadas, até a concepção do que elas denominam de “virada discursiva ou enunciativa”.

Na década de 1980, o ensino normativo, que tinha como cerne a análise da língua e da gramática, cedeu lugar a um ensino procedimental, passando à valorização de atividades de leitura, compreensão e produção textual; essas, vinculadas às atividades epilinguísticas, ou seja, a análise da gramática normativa através de textos (ROJO; CORDEIRO, 2011). As autoras, para exemplificar esse cenário em que o texto foi considerado como um “material ou objeto empírico”, citam a metodologia definida como ensino “criativo”, que

[...] tomava o texto de leitura como um propiciador de “hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 8).

Dessa forma, constatamos, com base nos escritos acima, que o texto ainda não era visto como algo a ser ensinado, senão como um meio por que se estimulava a leitura e a escrita.

Na sequência, considerando o percurso relatado por Rojo e Cordeiro (2011), o texto, em uma perspectiva cognitiva e textual, passou a servir de “suporte” para que estratégias de leitura de produção textual fossem ensinadas. Assim, “[...] o texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias a seu processamento” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 8).

Sob esse prisma, o texto enquanto suporte, aspectos estruturais do texto passam a ser objeto de ensino. Ancorados na linguística textual, os conceitos de tipos de texto, fatores de coesão e de coerência passam a compor o espaço das aulas de língua portuguesa, sem deixar de lado as análises “epi ou metalinguística” (ROJO; CORDEIRO, 2011).

Conforme ressaltam as autoras, várias críticas são feitas às referidas teorias textuais. As classificações tipológicas generalizadas que enquadram os diversos tipos de textos existentes - narrativo, descritivo e dissertativo - não dão conta de suas especificidades. Além disso, essas teorias desconsideram as condições e as finalidades em que se dão as atividades de leitura e de produção textual, o que favorece à ausência da reflexão e da criticidade diante das atividades com textos. Esse cenário contribuiu para que as escolas formassem, no final do ensino básico, leitores que se limitavam a extrair informações em textos “relativamente simples” (ROJO; CORDEIRO, 2011).

Diante do baixo nível de proficiência dos alunos, o texto foi “convocado” a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, conforme proposta defendida por Geraldini (1997). Dessa forma, passou-se a considerar, nas atividades de leitura e produção textual realizadas em sala de aula, “[...] o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as

significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 10).

Segundo Geraldi (2015), ao trabalho com o texto em sala de aula, subjaz a concepção de que o processo de ensino é sempre inacabado, mutável, instável. Logo, deve-se perguntar não mais o quê ensinar, mas sim a finalidade do quê se ensina, pois o que se espera, como resultado desse processo, é a produção de “[...] algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores” (GERALDI, 2015, p. 144).

Pensarmos, sob a ótica de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, em um processo de aquisição das competências leitora e escritora a partir do texto como reflexo de práticas discursiva efetivas, nos cobra adentrarmos ao conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), visto que, conforme preconizado por esse filósofo da linguagem, todas as nossas manifestações verbais são organizadas por gêneros discursivos.

1.1.2 Gêneros do discurso

Conforme preconizado por Mikhail Bakhtin (1997), todos os campos da atividade humana se concretizam através da língua, e essa, através de enunciados concretos orais e escritos. Apesar de conceber a língua como unidade nacional, Bakhtin (1997) assegura que as suas variadas formas de expressão correspondem aos diversos campos de atuação humana, ou seja, nas diferentes esferas de interação verbal.

Segundo essa concepção, serão as condições de produção do discurso e as finalidades a que se propõe que servirão de balizadores para a elaboração dos enunciados concretos em determinadas esferas de uso efetivo da linguagem. Em suas palavras, esses enunciados

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280).

De acordo com sua teoria, essas três dimensões - conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional - aparecem intrínsecas aos enunciados concretos em situações comunicativas específicas. A relativa estabilidade desses enunciados vinculada a determinadas esferas de comunicação é o que ele conceitua de gêneros do discurso, os quais são diversos, assim como também o são as esferas de atividades humanas.

Sobre a heterogeneidade de gêneros existentes, Bakhtin (1997) classifica-os como primários e secundários. Por gêneros discursivos primários, têm-se, predominantemente, os de expressão oral, comum a situações do cotidiano em que, na maioria das ocorrências, dispensam-se formalidades, a exemplo de uma bate-papo em que os discursos fluem livremente, de forma espontânea. Os secundários, mais complexos, resultado da transmutação dos gêneros primários, representam os discursos produzidos em situações mais elaboradas, que cobram uma formalidade no uso da linguagem. Embora prevaleçam nos discursos escritos, esses gêneros mais formais também podem ocorrer no campo da oralidade, a exemplo de um debate público, uma conferência.

De acordo com pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997), à medida que as esferas de comunicação vão se ampliando, novos gêneros vão surgindo, tema que será retomando no capítulo seguinte ao falarmos do avanço tecnológico e, por consequência, dos gêneros discursivos emergentes diante desse avanço; a exemplo do que escolhemos – o *meme* – para desenvolvermos nosso estudo.

Bakhtin (1997) ressalta a importância teórica em se propor essa classificação acima elencada. Para isso, ele considera indispensável reconhecer a natureza dos enunciados que permeiam cada esfera de comunicação. Em suas palavras, para que a natureza do enunciado seja elucidada, têm-se que considerar a inter-relação entre os dois tipos de gêneros - primários e secundários – e, ainda, conhecer o processo em que se deu a formação do gênero secundário. Para o autor, ignorar

[...] a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. 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).

Dessa forma, contrariando a perspectiva formalista e abstrata da linguística do século XIX, Bakhtin (1997) advoga que é o enunciado, isto é, o gênero do discurso, a unidade central de comunicação verbal. Logo, segundo esse filósofo russo, é de fundamental importância que todas as áreas, que se debruçam sobre o estudo da língua em seu funcionamento conheçam a natureza e especificidade de cada gênero discursivo.

Acerca das particularidades de cada gênero do discurso, Fiorin (2011) tece algumas considerações no sentido de elucidar as três características - conteúdo temático, estrutura composicional e estilo - que são peculiares às manifestações discursivas de cada esfera de comunicação. Segundo ele, o conceito de conteúdo temático se reporta a todo o campo de sentido de um gênero e não a um tema específico abordado em um texto; a ideia da construção composicional nos remete à organização, à estrutura textual; e, no tocante ao estilo, esse se relaciona aos meios linguísticos utilizados na construção enunciativa. Consoante suas palavras, “[...] estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2011, p. 53).

Com o exposto, passemos para o conceito de carnavalização – relacionado aos conceitos já apresentados e, também, ao objetivo geral deste estudo.

1.2 CARNAVALIZAÇÃO

Introduzida pelo filósofo russo da linguagem na obra literária “Problemas da Poética de Dostoiévski”, a carnavalização se refere à manifestação na literatura de aspectos relativos ao carnaval, às manifestações populares cômicas ocorridas no período medieval, no Renascimento. Para uma compreensão desse constructo delineado por Bakhtin (2002), faz-se necessário que retomemos não somente as características representativas do carnaval, considerado por Bakhtin como um fenômeno complexo, como também a origem do romance polifônico de Dostoiévski, obra em que, sob a análise desse filósofo da linguagem, ressurgiu o processo de carnavalização literária.

Dostoiévski, considerado por Bakhtin (2002) como um inovador do campo artístico, apresentou, em sua composição romanesca, enredo e estrutura

composicional permeados por outros gêneros, resultado do processo evolutivo da prosa literária europeia. A origem de seu romance, de acordo com esse filósofo (BAKHTIN, 2002), está correlacionada a gêneros literários do período helenístico, em especial, à sátira menipeia.

Para Bakhtin, os gêneros, em cada fase do processo de evolução literária, sofrem mudanças, adaptações, são reinventados, entretanto não abandonam suas raízes artísticas, ou seja, refletem a tradição literária e o novo, reflexo do livre processo de criação. De acordo com esse filósofo

[...] O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. [...] O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2002, p. 127-128, grifos do autor).

No final da Antiguidade Clássica, no período helenístico, os gêneros se classificavam, conforme ressalta Fiorin (2011), em sérios, cômicos e sério-cômicos. Mikhail Bakhtin direciona suas lentes para o sério-cômico, interligando-o “[...] ao folclore carnavalesco, à cosmovisão carnavalesca, caracterizado pelo novo tratamento dado à realidade, à atualidade viva” (BRAIT, 2009, p. 60).

Os gêneros sério-cômicos (diálogos socráticos, sátira menipeia, a literatura dos simpósios, dentre outras) se relacionam de forma inequívoca à cosmovisão carnavalesca e apresentam algumas particularidades que os diferenciam dos demais na literatura clássica antiga. Para Bakhtin (2002), há três características imprescindíveis aos gêneros que compõem o referido campo: 1) a realidade é tratada e apreciada a partir da atualidade, do que se vive no dia a dia, “[...] os heróis míticos e as personalidades históricas do passado são deliberada e acentuadamente atualizados, falam e atuam na zona de um contato familiar com a atualidade inacabada” (BAKHTIN, 2002, p. 129-130); 2) os gêneros sério-cômicos partem da experiência, da liberdade de criação; por último, a diversidade de estilos e vozes presentes no referido gênero. Em renúncia à unicidade marcante da epopeia, da tragédia, da retórica elevada e da lírica, os gêneros sério-cômicos mesclam o

sublime e vulgar e, ainda, “[...] empregam amplamente os gêneros intercalados: cartas, manuscritos encontrados, diálogos relatados, paródias dos gêneros elevados, citações recriadas em paródia” (BAKHTIN, 2002, p. 130).

De acordo com Brait (2009), foi com “o projeto Reformulação sobre o livro de Dostoiévski”, especificamente no capítulo que trata sobre o enredo, que Bakhtin ressaltou a participação da sátira menipeia na construção do referido romance. Nas palavras da autora, ao destacar as descobertas de Dostoiévski, Bakhtin apresenta uma nova forma de representação do mundo em que o autor, movido pelo caráter dialógico, “[...] interroga, provoca, responde, jamais abafando a voz do outro” (BRAIT, 2009, p. 51).

Nessa perspectiva constitutiva do satírico destacado por Bakhtin em relação à dialogicidade romanesca, – real e concreta de vozes autônomas que interagem entre si, a materialidade polifônica – tem-se a sátira menipeia, que abordamos abaixo.

1.2.1 A sátira menipeia

Denominada por Menipo de Gádara, filósofo do século II a.C, a sátira menipeia talvez tenha sido, de acordo com Bakhtin (2002), representada pela primeira vez por Antístene, discípulo de Sócrates. Por sua flexibilidade e grande possibilidade de mutação, a sátira menipeia passou por vários períodos da humanidade. Sob diferentes denominações de gênero, essa se fez presente na literatura sagrada antiga, em gêneros da Idade Média, Renascimento, Idade Moderna e, em sua essência, permanece até nossos dias, o que a torna, conforme sustenta esse filósofo russo, uma das grandes representantes da “cosmovisão carnavalesca na literatura”.

Dentre as peculiaridades do referido gênero, pertencente ao campo do sério-cômico, cabe destaque àquelas que, possivelmente, podem reverberar em *memes*, gênero discursivo da atualidade que compõe o *corpus* desse estudo. Tais características, apresentadas abaixo, foram extraídas de escritos bakhtinianos (BAKHTIN, 2002) no capítulo destinado às “Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição da obra de Dostoiévski”, e dos apontamentos apresentados por Fiorin (2011), em “Introdução ao pensamento de Bakhtin”.

- a) A presença do tom cômico em sua composição, apesar de não evidenciá-lo de forma igualitária em todas as produções;
- b) Liberdade de criação temática, sem os limites impostos pela tradição e verossimilhança exterior;
- c) A busca pela verdade, pondo-a à prova através da fantasia. De acordo com Bakhtin (2002), essa talvez seja a característica mais importante dentre todas, visto que o “[...] conteúdo da menipeia é constituído pelas aventuras da ideia ou da verdade no mundo, seja na Terra, no inferno ou no Olimpo” (BAKHTIN, 2002, p. 137);
- d) Apresenta o homem e o mundo em sua totalidade, discutindo as “últimas questões”;
- e) Cenas de escândalos, o apreço pelas condutas excêntricas, profanações, ruptura aos bons modos e à etiqueta, “[...] inclusive a etiqueta da fala (por isso, aparecem os discursos inconvenientes, com uma sinceridade cínica, as profanações desmistificadoras do sagrado, a falta exagerada de etiqueta)” (FIORIN, 2011, p. 76);
- f) A valorização dos contrastes, das extremidades que envolvem as temáticas abordadas;
- g) A variedade de estilos e de tonalidades de vozes presentes nos discursos;
- h) E, para finalizar, cabe elencar a “[...] opção pelos problemas contemporâneos, pela polêmica com os discursos de sua época, pelas alusões a acontecimentos de seu tempo” (FIORIN, 2011, p. 76).

Segundo Bakhtin (2002), as peculiaridades citadas por ele inerentes à sátira menipeia podem ser evidenciadas, em sua essência, na obra de Dostoiévski, resguardadas as devidas modificações, decorrentes do processo evolutivo literário.

Ao trazermos essa teoria para os dias de hoje, podemos perceber a presença da carnavalização em diversos gêneros discursivos, inclusive de circulação na esfera digital. Carvalho (2017) identifica, em sua tese, a presença do humor carnavalizado em textos verbais e não-verbais em canais de humor gay no *You Tube*; o resultado da pesquisa de Santos (2016) evidencia a carnavalização no gênero *fanfiction*. Esses dois exemplos foram apresentados por Rios e Bernard

(2021) como resultado de revisão sistemática de literatura realizada. Em relação à carnavalização em *memes*, gênero deste estudo, Ferreira, Mota e Maciel (2020) analisam a carnavalização em *memes* da *fanpage* Barbie Fascionista, que retratam aspectos da disputa presidencial de 2018.

Com tais pressupostos, não só compreendemos como também avançamos, a seguir, para o conceito de carnaval, o qual orienta esta investigação, considerando o *meme* como gênero do discurso elencado por nós.

1.3 O CARNAVAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Quando falamos do carnaval ao qual Bakhtin (2002) se referencia para apresentar o fenômeno da carnavalização da literatura, nos reportamos ao carnaval enquanto “[...] um conjunto de todas as variadas festividades de tipo carnavalesco” (BAKHTIN, 2002, p. 145), não caracterizado como fenômeno literário, senão como

[...] uma forma sincrética de espetáculo de caráter ritual, muito complexa, variada, que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversos matizes e variações dependendo da diferença de épocas, povos e festejos particulares (BAKHTIN, 2002, p. 145).

Em “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”, Bakhtin (1987) analisa *Gargantua e Pantagruel*, romances escritos por Rabelais em 1534 e 1532, respectivamente, por acreditar que a decifração desse gênero evidenciará os horizontes para compreender e explorar a cultura cômica popular, desconhecida pela crítica literária moderna. A partir de sua análise, ele elenca três categorias através das quais as produções literárias cômicas podem se manifestar:

1) As formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas, etc.);

- 2) Obras cômicas verbais (inclusive as paródicas) de diversas naturezas: orais e escritas, em latim ou em língua vulgar;
- 3) Diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, blasões populares, etc.) (BAKHTIN, 1987, p. 4).

Cabe destacar que, segundo o teórico, essas referidas categorias, apesar de heterogêneas, estão inter-relacionadas e se combinam de distintas maneiras para representar o mundo de forma cômica, provocando, assim, o riso.

Conforme podemos depreender dos escritos supracitados, a compreensão do carnaval nos cobra um olhar ampliado, que nos permita salientar as diversas possibilidades de sua manifestação, considerando a época, os tipos de festividades e, ainda, os povos em que se dão as referidas manifestações carnavalescas, cada qual com suas linguagens e símbolos representativos.

Nas palavras desse referido autor (BAKHTIN, 1987; 2002), foi com a tradição das saturnais romanas que a ideia do carnaval manifestou-se mais veementemente na Idade Média. De acordo com ele, a supracitada tradição abria espaço ao “[...] retorno efetivo e completo (embora provisório) ao país da idade de ouro” (BAKHTIN, 1987, p. 6) em que se abolia a vida oficial.

No carnaval descrito por Bakhtin, atores e espectadores se fundem em uma alegria contagiante, vivenciando-o de forma plena. Nesse ato festivo, vive-se outro mundo, o extraoficial, seguindo suas próprias leis. É uma festa em que se revoga toda a hierarquia que controla a vida comum, que abole qualquer tipo de medo, deixando de lado toda e qualquer reverência e etiqueta, pois, nesse ato, reinam a liberdade e igualdade entre os homens (BAKHTIN, 2002).

De acordo com Fiorin (2011), o carnaval

[...] tem uma força regeneradora, pois permite vislumbrar que um outro mundo é possível, um universo onde reinam a abundância, a liberdade, a igualdade. É a esfera da liberdade utópica, em que uma cosmovisão alternativa se mostra (FIORIN, 2011, p. 77).

Para Fiorin (2011), o ato carnavalesco é marcado pela participação ativa de todos que dele comungam, visto que não há espaço para ser espectador enquanto perdura a referida liberdade utópica. Conforme complementa Bernadi (2009), “[...] a

intenção de Bakhtin é, portanto, evidenciar o carnaval [...] como uma cosmovisão extremamente poderosa” (BERNADI, 2009, p. 78), capaz de reunir a energia popular em sua mais profunda expressão.

1.3.1 As categorias de percepção carnavalesca

O carnaval a que se reporta Bakhtin (2002) é representado por um arroubo festivo de comida e bebida fartas, de transgressões às normas oficiais, da liberdade que abre espaço à exaltação do rebaixado, à inversão de papéis, da profanação ao sagrado, ao sublime, às excentricidades. Todas essas características que marcam as festas populares cômicas da Idade Média e do Renascimento encontram-se representadas nas quatro categorias propostas por Bakhtin (2002) quanto à percepção carnavalesca de mundo. Em sua concepção, as referidas categorias representam ideias “concreto-sensoriais”, “espetacular-rituais” que se vivem e representam na forma da vida. São elas:

- a) “Livre contato familiar entre os homens”: considerado por Bakhtin como um momento de grande importância para uma visão de mundo carnavalizada, pois permite que os homens, separados hierarquicamente, se encontrem na praça pública, espaço comum a todos onde inexiste qualquer tipo de barreira, permitindo que gestos e discursos típicos do carnaval sejam proferidos livremente;
- b) “Excentricidade”: diretamente relacionado com o livre contato familiar, permite que traços ocultos da personalidade humana sejam exteriorizados em forma concreto-sensorial;
- c) “Mésalliances carnavalesca”: permite a aproximação do que está afastado hierarquicamente no mundo oficial, ou seja, o elevado, sagrado, sublime aproximam-se do que, no mundo oficial, encontra-se à margem;
- d) “Profanação”: representa todo e qualquer tipo de sacrilégio cometido durante os atos carnavalescos, além das paródias aos textos sagrados.

Na esteira de discussão proposta pelo filósofo russo, essas categorias simbolizam a liberdade desse período festivo, o carnaval, em sua ampla concepção. Ele acrescenta que elas [as categorias] se veem representadas na literatura, influenciando na formação e concepção de gêneros, sobretudo na menipeia. Sua influência na literatura reverbera, dentre outros aspectos, na organização do enredo, na forma como o herói é visto pelo autor da obra literária e, ainda, no estilo verbal.

1.3.2 As ações carnavalescas

No que se refere às ações carnavalescas às quais Bakhtin (1987; 2002) faz referência, ele coloca em posição de destaque a “coroação bufa” e o “destronamento do rei do carnaval”, devido sua influência preponderante na arte e literatura. Segundo ele, esse ato carnavalesco se faz presente em suas diversas formas de expressão nas mais variadas festividades, das mais arrojadas às “menos apuradas”. Em relação a esse ato, considerado o centro da cosmovisão carnavalesca, vejamos o que nos diz Bakhtin (2002):

[...] A coroação-destronamento é um ritual ambivalente biunívoco, que expressa a inevitabilidade e, simultaneamente, a criatividade da mudança-renovação, a alegre relatividade de qualquer regime ou ordem social, de qualquer poder e qualquer posição (hierárquica). Na coroação já está contida a ideia do futuro destronamento; ela é ambivalente desde o começo (BAKHTIN, 2002. p. 148).

Pautado nos escritos bakhtinianos que versam sobre o carnaval, Fiorin (2011) nos diz que a elevação do “bufão” ou escravo ao posto de rei de carnaval, seguida do destronamento, simboliza, dentre outros aspectos, a ambivalência e possibilidade de regeneração inerentes ao ato carnavalesco.

A grandiosidade atribuída por Mikhail Bakhtin a esse ato reside na simbologia que ele representa: a da mudança, da inversão de papéis e de valores, da transformação, da inconstância e do inacabamento das coisas, da relatividade que perpassa todo e qualquer poder instituído.

Conforme ressalta Bakhtin (2002), apesar de serem ações inseparáveis – coroar e destronar – dentro de uma cosmovisão carnavalesca, o destronamento é o

ato que mais se transpõe à literatura, justamente por representar, de forma mais acentuada, a ideia da renovação que se seguia à da morte, definida por ele de “morte criadora”, pois, depois dela, dá-se uma nova coroação; assim, uma nova vida. Ainda, todos os atos inerentes ao carnaval são vistos sob a perspectiva da relatividade, pois não se afirma, nem se nega algo de forma absoluta.

Outros atos e representações carnavalescas, considerados secundários, são citados pelo filósofo da linguagem, a exemplo da substituição de trajes, da troca de presentes, das guerras carnavalescas e, ainda, de acordo com Discini (2006), a imagem “[...] das criancinhas empoleiradas sobre os caixões, pela alusão à ambivalência da morte que dá à luz, [...] e homens vestidos de peles de animais e armados de utensílios culinários e domésticos” (DISCINI, 2006, p. 54). Apesar de não detalhar as características que marcam esses atos, Bakhtin (2002) ressalta que os mesmos também foram transpostos à literatura, influenciando na criação de enredos repletos de ambivalência, relatividade, leveza e a rapidez das mudanças.

A ambivalência que perpassa o ato carnavalesco e demais manifestações populares cômicas da Idade Média e do Renascimento também se vê manifesta nas imagens que simbolizam esse período:

[...] Todas as imagens do carnaval são biunívocas, englobam os dois campos da mudança e da crise: nascimento e morte (imagem da morte em gestação), bênção e maldição (as maldições carnavalescas que abençoam e desejam simultaneamente a morte e o renascimento), elogio e impropérios, mocidade e velhice, alto e baixo, face e traseiro, tolice e sabedoria. São muito típicos do pensamento carnavalesco as imagens pares, escolhidas de acordo com o contraste (alto-baixo, gordomagro, etc.) e pela semelhança (sósias-gêmeos) (BAKHTIN, 2002, p. 149).

Ao analisar os traços da cultura cômica popular medieval na obra de Rabelais, Bakhtin (1987) ressalta a constante menção que se faz às imagens corporais, relacionadas com o que ele define de realismo grotesco, ou seja, sistema de representação da cultura popular em que o “[...] princípio material e corporal aparece sob a forma universal, festiva e utópica. O cósmico, o social e o corporal estão ligados indissolúvelmente numa totalidade viva e indivisível. É um conjunto alegre e benfazejo” (BAKHTIN, 1987, p. 17).

Assim, conforme depreende-se das palavras acima mencionadas, as imagens corporais eram representadas sob uma visão universal, que une todos os povos, que

desconhece a divisão de classes. Uma representação que nega a individualidade fisiológica na constituição corporal. Em uma representação alegre, infinita e exagerada, os elementos que constituem a imagem do corpo contribuem para a construção de uma cosmovisão carnavalesca. Cabe acrescentar que o exagero e a hipertrofia que marcam a composição dos corpos levaram à censura de Rabelais por parte de alguns escritores, a exemplo de Victor Hugo, dentre outros, que o definiram como o “poeta da carne e do ventre”.

Segundo pressupostos bakhtinianos, o realismo grotesco é profundamente marcado pelo rebaixamento: a transposição de ideais considerados elevados, de valores espirituais e do abstrato ao plano do corporal, material, em uma representação que se distancia dos cânones do classicismo, em que o corpo é muito bem delineado e distribuído proporcionalmente. Sobre a estatutária grotesca, Fiorin (2011) acrescenta que essa “[...] mostra o corpo em sua ambivalência, num processo internamente contraditório de morte e vida [...] (daí as estátuas das velhas grávidas que riem). O corpo não é pronto e acabado” (FIONRIN, 2011, p. 79).

Ainda sobre os atos carnavalescos, cabe acrescentar o riso e a paródia ambivalentes, características que podem ser evidenciadas em *memes*, gênero discursivo essencialmente marcado pela carnavalização literária. Nas palavras de Fiorin (2011), para que uma obra literária seja considerada carnalizada, é indispensável a presença do riso, o qual coloca em xeque verdades estabelecidas, rebaixa o consagrado como sério, profana o sagrado, torna relativo todo ato institucional do mundo extracarnavalesco.

Considerado por Bakhtin (2002) como “profundamente” ambivalente, a origem do riso está relacionada às suas formas ritualísticas mais antigas em que se ridicularizavam as forças superiores (sol, deuses...), incitando-as à renovação. Dessa forma, ao questionar o poder superior, compelindo-o à mudança, o riso revela sua ambivalência, pois exprime a negação - representada pela ridicularização - e afirmação, quando se celebra o regozijo da vitória. Foi por abrir espaço à negação ao poder supremo, que o riso ocupou espaço privilegiado na Antiguidade e Idade Média, pois, com essa “liberdade legalizada”, permitiam-se atos extraoficiais, inclusive parodiar textos sagrados, tema que retomaremos a seguir (BAKHTIN, 2002).

Sobre a importância do riso para a produção literária, nos diz Bakhtin (1987) que

[...] o riso tem um profundo valor de concepção de mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério; por isso a grande literatura [...] deve admiti-lo da mesma forma que ao sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo (BAKHTIN, 1987, p. 57).

A partir desses escritos, podemos concluir que o riso renascentista ocupava papel relevante para a literatura, “[...] ele era visto como uma força criadora, positiva, regeneradora e, ainda, como uma forma universal de concepção de mundo, com o mesmo valor do sério” (BERNADI, 2009, p. 81). Através dele, revelavam-se verdades sobre o mundo, sobre homem. Foi durante o Renascimento que o riso penetrou na literatura consagrada e influenciou no surgimento de obras produzidas por Rabelais, Cervantes, Boccaccio, dentre outros autores.

Acerca da paródia, Bakhtin (2002) ressalta que o ato de parodiar é inerente a todos os gêneros que representam o mundo sob a perspectiva carnavalesca e distante dos gêneros sérios, elevados. Na antiguidade, consoante as palavras do referido autor,

[...] parodiava tudo: o drama satírico, por exemplo, foi, inicialmente, um aspecto cômico parodiano da trilogia trágica que o antecedeu. Aqui a paródia não era, evidentemente, uma negação pobre do parodiado. Tudo tem a sua paródia, vale dizer, um aspecto cômico, pois tudo renasce e se renova através da morte. Em Roma, a paródia era momento obrigatório tanto do riso fúnebre quanto do triunfal (ambos eram, claro, rituais de tipo carnavalesco) (BAKHTIN, 2002, p. 151).

Dessa forma, assim como o riso, a paródia manifestava-se ambivalente, ou seja, a afirmação e a negação apareciam conjugadas no ato de parodiar. Na Antiguidade, tudo era passivo desse ato, tanto em gêneros orais quanto escritos. Em textos sagrados, nos atos carnavalescos da praça pública, dentre outras manifestações cômicas populares da Idade Média e do Renascimento, a paródia representava o lado cômico da vida, simbolizando, assim como ato de coroar e destronar, a mudança, a renovação da vida.

A referida ambivalência, que marca o riso, a paródia, e os já citados atos que apresentam uma cosmovisão carnavalesca, também se faz presente em uma

literatura caracterizada como carnavalizada. A negação e afirmação aparecem conjugadas em discursos e imagens, expressando os dois polos: vida e morte, injúria e louvor, alto e baixo, dentre outras manifestações. Fiorin (2011), para exemplificar a importância do ambivalente em uma literatura movida pela referida visão de mundo, nos apresenta, como exemplos de literatura não carnavalizada, as obras literárias “A revolução dos bichos”, de George Orwell, e “Fazenda modelo”, de Chico Buarque; segundo ele, essas produções atuam somente em um plano: o da negação.

Os atos carnavalescos relatados ao longo desse capítulo, as características de uma cosmovisão carnavalizada, assim como as peculiaridades que marcam o gênero sério-cômico representam, quando transpostos à literatura e a outras artes, o que Bakhtin (2002) conceitua de carnavalização literária. Nas palavras de Lopes (2003), a essência desse constructo reside na inversão burlesca do mundo habitual. Burgos e Costa (2015) acrescentam que uma de suas particularidades é recepcionar as manifestações verbais estranhas ao oficial.

Com os fundamentos de Bakhtin e de estudiosos brasileiros sobre os conceitos propostos pelo autor russo, passemos para as concepções de leitura e escrita do gênero do discurso *meme*.

2 LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO MEMES

Consoante ao pensamento bakhtiniano de que o “querer-dizer” de um locutor perpassa pela escolha de um gênero discursivo e, ainda, que os gêneros surgem e são transmutados ao longo do tempo para atender a novas demandas sociais, é que discorreremos, neste capítulo, sobre o avanço tecnológico e sua influência na emergência de novos gêneros, com destaque ao *meme*, gênero da esfera digital que compõe o *corpus* deste estudo. Apresentaremos, também, algumas concepções teóricas que embasam o processo de leitura e escrita a partir da perspectiva sociointeracionista da linguagem.

2.1 GÊNERO DISCURSIVO NA ESFERA DIGITAL

Conforme postula Bakhtin (1997), todos os campos da atividade humana se materializam através da linguagem, de gêneros do discurso. Logo, conforme mencionado na seção anterior, a multiplicidade de possibilidades que se abre à manifestação de linguagem nas mais diversas situações interlocutivas reverberará no surgimento de diversos gêneros, os quais, conforme o teórico russo, são plurais.

Essa pluralidade de gêneros discursivos a que Bakhtin se refere tornou-se ainda mais evidente com o ciberespaço, o qual, na concepção de Lévy (2000), pode ser compreendido como um “espaço” virtual de comunicação em que se processa a informação de forma aberta, instantânea, fluída, hipertextual e interativa.

O avanço das tecnologias digitais e o advento da web 2.0 influenciaram não somente na forma como se dá a relação e interação entre pessoas, como também, conforme advoga Xavier (2013), nas práticas de leitura e de produção de textos. Esses textos se veem marcados, nesse cenário de avanço dos recursos tecnológicos, pela multimodalidade, multisssemiose, ou seja, conjugam-se textos verbais e visuais na construção discursiva. De acordo com Castells,

[...] o registro histórico das revoluções tecnológicas, conforme foi compilado por Melvin Kranzberg e Carroll Pursell, mostra que todas são caracterizadas por sua penetrabilidade, ou seja, por sua penetração em todos os domínios da atividade humana (CASTELLS, 1999, p. 68).

Consoante ao pensamento de Castells (1999), cabe acrescentar o que nos dizem Neto, Cruz e Hetkowski (2008) acerca dos benefícios e da relação estabelecida entre o homem e os recursos advindos da referida revolução tecnológica, iniciada nos anos 1970 nos Estados Unidos:

[...] A presença de computadores, rádios, fax, tvs digitais, telefones celulares, aparelhos eletrodomésticos, circuitos internos de tv, geoprocessadores, nanotecnologias, Internet, dentre outros, aparecem como componentes inerentes à vida cotidiana do homem, os quais possibilitam, de forma ágil, o processamento, o armazenamento, a incorporação a circulação de informações, como nunca assistido na história da humanidade (NETO; CRUZ; HETKOWSKI, 2008, p. 86-87)

Esse cenário, em que os recursos passaram a incorporar o cotidiano das pessoas, impactando nas formas de relacionarem-se e de comunicarem-se, resultou em novas práticas de uso da linguagem, em novas formas de cultura vinculadas ao ciberespaço, à cibercultura.

Santaella (2007) esclarece que essa nova modalidade de cultura não desconsidera as formas culturais que a precederam: a oral, escrita, impressa, de massa, das mídias. Segundo essa autora, todas essas fases foram delimitadas, dentre outros aspectos, pela forma como introduz, armazena e transmite os signos na sociedade.

No que tange à cibercultura, Santaella (2007) destaca que se caracteriza pela possibilidade que as mídias apresentam de incorporar e hibridizar todas as outras mídias pré-existentes, caracterizando-se, assim, consoante seus escritos, como um “caldeirão” em que se mesclam e se fundem todas as mídias. Como resultado do processo de hibridização, tem-se o que a autora define de “hipermídia”, ou seja, “[...] tratamento digital de todas as informações (som, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal” (SANTAELLA, 2007, p. 317 – 318).

Com a nova cultura proporcionada pelo ciberespaço, com as novas esferas de comunicação, emergem “novos” gêneros discursivos. Sobre isso, acena Rojo: “[...] hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de ‘leitura-escrita’ que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20).

Ao abordar os novos letramentos, Rojo (2013), pautada nos estudos do Grupo de Nova Londres (2006), nos fala dos multiletramentos e das especificidades que

esse termo nos apresenta. De acordo com essa autora, o termo “múltiplos” abarca não somente a multiplicidade de linguagens na elaboração de textos multimodais contemporâneos, mas também “[...] a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14, grifos da autora).

Sobre os gêneros que emergem na esfera virtual, Marcuschi (2003; 2021) reconhece não só sua diversidade como também a sua imprecisão em números. Entretanto, pautado em pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997), ele ressalta que os “novos” gêneros seriam resultado do processo transmutações e assimilação de um gênero por outros, desconhecendo, assim, sua forma absolutamente nova. Para exemplificar, ela cita o gênero *e-mail*, o qual foi precedido pela carta e, mais remotamente, pelo bilhete.

Para demonstrar a relação que há entre a quantidade de gêneros e a necessidade sociocultural, atrelada a inovações tecnológicas, Marcuschi (2003) realiza um resgate histórico e aponta que a “explosão” de gêneros que presenciamos hoje não condiz com a quantidade desses na fase em que a cultura era, essencialmente, oral.

Apesar de reconhecer que esses gêneros não são absolutamente novos em sua essência, o referido autor ressalta quatro aspectos que lhes são inerentes e que justificam a importância em abordá-los:

- 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;
- 4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI, 2021, p. 200).

É nesse contexto, em que se diversificam e se ampliam práticas discursivas em consonância com demandas sociais vinculadas ao uso de recursos tecnológicos, que surgiu o interesse por investigar o discurso carnavalizado no gênero discursivo *meme*, o qual definiremos a seguir.

2.2 MEMES: CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO

No que tange à origem, cabe registrar que o termo *meme* foi apresentado no livro “O Gene Egoísta” de Richard Dawkins, publicado em 1976. A partir de uma perspectiva evolucionista, o autor traça um comparativo da evolução genética com a evolução cultural em que termo *meme* representa o gene, que se perpetua através de seus replicadores (RECUERO, 2007).

Pautada nos pressupostos teóricos de Dawkins (2001), Recuero (2007), em um estudo sobre a taxonomia dos *memes* para *weblogs*, apresenta as seguintes características, com respectiva descrição, que são inerentes ao referido gênero: longevidade, fecundidade e fidelidade às cópias.

A longevidade se reporta à capacidade que os *memes* apresentam de permanecerem por muito tempo em circulação. Segundo Recuero (2007), a longevidade será classificada de acordo com a quantidade de aparecimento dos *memes* em diferentes *weblogs* durante o período analisado. Dessa forma, poderão ser classificados em persistentes (replicados por longo tempo) e voláteis (desaparecem de circulação rapidamente).

Em relação à fecundidade, compreende-se a capacidade de que sejam replicados. Ela os classifica em epidêmicas: da mesma forma que uma epidemia, se espalha de forma ampla; e fecundo: se espalham por grupos menores. A autora adverte que, apesar de todos os *memes* serem fecundos, apresentam a referida característica em níveis diferentes.

Silva (2017), em seu estudo sobre os *memes*, acrescenta que, aos serem replicados, esse gênero discursivo revela seu caráter dialógico, posto que os novos enunciados gerados mantêm relação com o original. De acordo com suas palavras, “[...] os enunciados concretos veiculados por eles mobilizam processos dialógicos singulares nos quais, simultaneamente, significados originais e novos sentidos se alimentam em um processo de transposição de contextos” (SILVA, 2017, p. 42-43).

No que tange à fidelidade às cópias, Recuero (2007), a partir de estudos de Haylighen (1994), Lackmore (1999) e Dawkins (2001), relaciona essa característica à proximidade do *meme* com o original. Segundo seus escritos, “[...] quanto menor for a variação da ideia inicial, maior a fidelidade da cópia” (RECUERO, 2007, p. 24). Nessa perspectiva, os *memes* foram classificados em replicadores (possui mínima

variação), metamórficos (são alterados em sua essência) e miméticos (sofrem alteração, entretanto mantém estrutura inalterada, o que os tornam facilmente reconhecidos como imitação).

Esse gênero discursivo multimodal, permeado pelo tom humorístico na representação e imitação da realidade, muitas vezes subversivo e satirizante, tem a intenção de provocar o riso, o qual, segundo concepção bakhtiniana, mostra-se carnavalizado ao romper com a ordem instituída, o discurso oficial, a hierarquia, a quebra de paradigmas, com o sacro, o discurso oficial, remetendo-nos, assim, “[...] ao riso da Idade Média, que venceu o medo do mistério, do mundo e do poder” (BAKHTIN, 1987, p. 80).

Para que o humor provoque o riso, é indispensável que o jogo verbo-visual materializado nesse gênero discursivo seja compreendido pelo leitor, já que, conforme teorizam Bakhtin e Volóchinov (2006), não é somente através da palavra, mas também da imagem e do gesto significante que a consciência manifesta seu conteúdo semiótico e ideológico. De acordo com seus escritos,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 34).

Dessa forma, seguindo essa linha de raciocínio, todos os elementos que compõem a estrutura de um gênero multimodal devem ser considerados no ato de leitura e análise com vistas à compreensão. Sobre esse ponto, Brait (2013) também se posiciona afirmando que a dimensão verbo-visual “[...] apresenta papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido” (BRAIT, 2013, p.44).

Conforme nos adverte Possenti (2010), não compreender os componentes que se perfazem na referida dimensão pode implicar falha na intenção comunicativa. Sobre esse ponto, Guerra e Botta (2018) complementam afirmando que “[...] se o *meme* não é entendido, ele não é compartilhado, e perde sua característica fundamental, que é a capacidade de viralizar (espalhar-se na rede de maneira tão rápida quanto um vírus)” (GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1863).

A partir das teorizações de Bakhtin (1997) de que os gêneros do discurso refletem, por sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, as condições e finalidades com que são produzidos, é que passaremos a elencar essas três dimensões relativas ao gênero *meme*.

Conforme já explicitado no capítulo anterior, a estrutura composicional nos remete à forma como o texto se organiza, se estrutura. Sobre esse ponto, os *memes*, gênero multissemiótico “filho” da esfera digital, apresentam imagens e textos verbais, orais e escritos, sem que, necessariamente, estejam dispostos em uma ordem. Como o intuito desse gênero é criar o humor, provocar o riso, tecer uma crítica em torno de alguma temática, a combinação dos elementos que o constituem não segue regras. Não há limites para o ato criativo.

Sobre esse último ponto, Bakhtin e Volóchinov (2006) nos asseguram que a criatividade posta em prática no ato da escrita não poderá ser compreendida sem vinculá-la aos conteúdos e valores ideológicos que a ela estão entrelaçados, posto que, “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 124).

Ao considerarmos supracitadas palavras, relacionando-as aos elementos que compõem a estrutura do gênero discursivo *meme*, cabe-nos acrescentar que, de acordo com Bakhtin e Volóchinov, “[...] todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 36). Quanto aos textos verbais, nos dizem esses teóricos que toda produção escrita compõe discussões ideológicas, já que ela “[...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 126).

Escritos bakhtinianos nos vão dizer que o conteúdo temático - também nomeado por tema da enunciação (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006) - não é determinado somente pelos componentes linguísticos que estão materializados na superfície discursiva, mas também pelos elementos contextuais que lhe deram origem. Logo, o tema “[...] é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 131). Ao versar sobre a historicidade, esses teóricos

ressaltam que essa pode ser considerada numa “escala microscópica”, ou seja, ocorrida em períodos próximos ao ato de fala.

Seguindo essa linha de compreensão, a produção de *memes* versa sobre fatos e acontecimentos que, por algum aspecto, são passíveis de crítica, de um posicionamento de uma reação do locutor/destinatário. Ao tecer considerações sobre o conteúdo temático em *memes*, Ritter e Silva (2018) destacam que esses podem retratar “[...] temas políticos, propagandas, temáticas sociais, na maioria das vezes, pelo viés do humor e da sátira, propondo novas formas de mobilização e manifestação de participação social” (RITTER; SILVA, 2018, p. 231).

Ao estilo adotado na elaboração de um enunciado, estão subjacentes algumas questões: de que forma “[...] o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 322).

À luz desses escritos, os *memes* presentificam um estilo verbal que não se prende aos padrões normativos; comumente, são compostos por frases curtas, com uma linguagem acessível, marcada pela informalidade, já que seu destinatário não espera desse tipo de gênero um padrão linguístico próximo aos gêneros considerados elevados. Sobre isso, cabe o destaque de Bakhtin (1997) quando nos diz que “[...] selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Acerca da construção enunciativa nesse gênero discursivo, Silva (2017) nos sinaliza que os enunciados concretos em *memes* são comumente compostos por “[...] frases de efeito, elementos que reportam a outros discursos já proferidos ou imagens impactantes já conhecidas pelos usuários” (SILVA, 2017, p.53).

Cientes dos elementos constitutivos desse gênero discursivo em questão, passaremos às discussões que embasam a sua escolha em um estudo visa ao desenvolvimento da competência escritora.

2.3 GÊNERO DISCURSIVO MEMES NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Diante dos avanços dos recursos tecnológicos o que, conseqüentemente, ampliam-se e diversificam as práticas discursivas, tornou-se ainda mais latente a preocupação por pensar práticas de ensino que dialoguem com o universo sócio,

histórico e cultural do aluno, de modo que as atividades de leitura e de escrita tornem-se cada vez mais significativas, interessantes e vinculadas a enunciações concretas que permeiam as esferas de comunicação de que participam os envolvidos no processo.

Dessa forma, iniciamos este tópico apresentando algumas teorizações acerca das atividades de leitura e escrita a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, já discutida no capítulo anterior. Na sequência, o posicionamento de autores e de documentos parametrizadores para a educação básica que convergem para a escolha do *meme* para o desenvolvimento deste estudo.

2.3.1 Atividades de escrita e leitura a partir do texto

Geraldi (1997) postula que todo processo de ensino/aprendizagem deve partir da produção textual, pois, segundo ele, é através dos textos que a língua se manifesta em sua totalidade, ou seja, neles, revelam-se não só a estrutura formal da língua como também os discursos, marcados por intersubjetividades, dos sujeitos envolvidos nas enunciações. Sobre isso, ele ressalta que o processo de escrita abre espaço para que a história “contida e não contada” das classes desprivilegiadas emerjam.

Sobre os discursos que se materializam na escrita, Geraldi (1997) destaca que esses se constroem nas enunciações, em que o indivíduo manifesta um ponto de vista acerca do mundo, sempre relacionado a uma “manifestação discursiva”, o que contribui para a heterogeneidade dos discursos. Em seu entendimento, o indivíduo, para que se constitua como sujeito, não deve estar comprometido com a criação de um novo discurso, mas sim com o compromisso em articular as palavras à sua formação discursiva. Isso, segundo o linguista, é o que proporcionará a “[...] a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente” (GERALDI, 1997, p. 136).

É a partir desse princípio que Geraldi (1997) diferencia atividades de redação das de produção textual. Conforme ressalta, enquanto as atividades de redação têm como fim a escola, as de produção de texto devem ser norteadas pelos seguintes apontamentos:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Dessa forma, compreendemos que as atividades de produção textual sejam propostas considerando o todo da enunciação de modo que o texto produzido tenha sentido para o aluno, que tenha interlocutor/destinatário, que seja pensado levando em conta o lugar de fala/escrita de quem o produz, para que, dessa forma, não tenha como único destinatário a escola, a qual, muitas vezes, reduz o processo de produção escrita a simples atividades de materialização de discursos que não fazem sentido aos atores do processo.

Acerca do interlocutor às atividades de produção textual, as teorizações de Britto (2005), em consonância com as de Geraldi (1997), destacam a importância da sua presença, visto que interferirá, de uma forma ou de outra, na produção discursiva. Apesar da acentuada importância que tem o interlocutor no processo de escrita, ele ressalta que

[...] é curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala (BRITTO, 2005, p. 119).

As palavras de Britto (2005) sobre a importância de que o aluno tenha claro quem é o interlocutor/destinatário de seu texto vão ao encontro do que nos diz Antunes (2003) sobre essa temática. Para a autora, aquele que escreve interage com o outro. Assim, “[...] essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Supracitadas considerações nos levam a defender a importância que possui o “outro” para as práticas de escrita. Sobre isso, Garcez (2010), pautada em postulados bakhtinianos (1979), nos esclarece os papéis desempenhados pelo interlocutor em um processo interativo dialógico da escrita. Segundo ela, esse “outro” estabelece uma relação de parceria, já que influencia na forma como o autor configura o seu texto; ainda, torna-se um “fornecedor de matéria-prima do discurso”,

a partir da perspectiva de que suas palavras influenciarão na construção discursiva do locutor.

Estar consciente do destinatário do texto, dos interlocutores que serão “convidados” a “compreender de forma responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997), ou seja, que deverão manifestar aceitação, concordância, recusa dentre outras manifestações diante do discurso, contribuirá para que tenhamos produções escritas não mecânicas, resultado de um processo criativo. Sobre a criatividade posta em prática no ato da escrita, nos adverte Geraldi (2015) que essa

[...] não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2015, P. 141).

Dessa forma, à criatividade que marca a individualidade de cada discurso materializado em textos, não lhe é possível estabelecer regras, posto que, cada atividade de produção é única; logo, impossível concebê-la sem que sejam considerados os aspectos subjetivos desse ato.

Apesar dos estudos que apontam caminhos para um trabalho mais relevante e sólido para com a competência escritora, ainda se evidencia um baixo nível da produção escrita nas escolas, tema que, de acordo com Britto (2005), tem suscitado muitas discussões. Conforme nos esclarece, na tentativa de encontrar soluções/caminhos, há aqueles que acreditam que o cerne do problema com a competência escritora está na falta de leitura; entretanto, ele ressalta que “[...] o resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas” (BRITTO, 2005, p. 118).

No que tange à competência leitora, Geraldi (1997) aponta que grande parte do processo de leitura está integrado às atividades de escrita. Tal afirmação do autor sustenta-se em dois pressupostos: de um lado, segundo esse linguista, o processo de leitura cobra uma compreensão responsiva do leitor sobre o discurso materializado no texto; “[...] de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor” (GERALDI, 1997, p. 166).

A atividade de leitura se dá dentro de um processo dialógico. Em analogia ao ato de tecer, Geraldi (1997) nos esclarece que o leitor pega as pontas dos fios deixados por quem produziu o texto para, junto aos fios que carrega como resultado de um processo sócio-histórico de sua constituição enquanto sujeito, tecer o mesmo e outros bordados. Dessa forma, a leitura se realiza através de mãos “carregadas de fios” que, juntos, corroboram para a construção do sentido do texto, o que contraria a ideia de que a construção do sentido em um processo de leitura depende exclusivamente do autor ou interlocutor do discurso (GERALDI, 1997).

No que se refere aos textos levados à sala de aula para as atividades de leitura, Geraldi (1997) questiona sua legitimidade, considerando que, muitas vezes, não encontram interlocutores, ou seja, não despertam o interesse, não motivam os alunos, pois leem “[...] para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que eles estão, leitores/alunos, engajados” (GERALDI, 1997, p. 169).

Outro ponto que desestimula o ato da leitura em sala de aula relaciona-se à exclusão dos alunos no processo de escolha dos textos que serão trabalhados, conforme adverte Geraldi (1997). Propostos, sob a “autoridade” do professor e/ou do livro didático, os textos não servem de estímulo à produção de conhecimento, visto que não dialogam com as necessidades e inquietações daqueles que os leem. Ainda, segundo o referido linguista, os textos se limitam, na maioria das vezes, ao exercício de operações mentais, distanciando-os assim de seu objetivo: produzir conhecimento.

De acordo com Kleiman (2002), ancorados em uma “concepção autoritária de leitura”, preconizam que só há uma forma de trabalhar e de interpretar o texto, dispensando-se, dessa forma, o papel ativo do aluno, suas outras leituras, suas experiências, a subjetividade do processo. Sob essa concepção, de acordo com seus escritos,

[...] a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada” (KLEIMAN, 2002, p. 23, grifos da autora).

Diante de tais considerações, Geraldi (1997) argumenta que atividades de leitura e produção textual caminhem juntas. Uma atividade de escrita que parte da própria experiência do autor servirá de estímulo para a busca de outras leituras que complementem ou que contraponham as experiências por ele relatadas, tematizadas. Conforme suas palavras

É neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente (GERALDI, 1997, p. 171, grifos do autor).

O supracitado linguista ressalta que não tem o intuito de defender um “pragmatismo” quanto às atividades a serem realizadas com a referida competência, senão sinalizar que os exercícios propostos tenham sentido ao aluno, que partam de “relações interlocutivas”. Nessa esteira de discussão, ele nos adverte que as atividades de leitura podem ser relacionadas: à busca de informação que atenda a questões suscitadas pelos alunos; ao estudo do texto, como fonte de conhecimento; e, para finalizar, o ato de ler como fruição (GERALDI, 1997).

O posicionamento de Antunes (2003) vai ao encontro do apresentado por Geraldi quanto às implicações para o desenvolvimento da competência leitora. Entretanto, ela acrescenta que, a partir da seleção de textos autênticos e diversificados, deve-se propor uma “leitura crítica”, ou seja, é preciso que se estimule o aluno à compreensão dos aspectos ideológicos, muitas vezes ocultos nas entrelinhas, pois, conforme nos diz a professora, “nenhum texto é neutro” (ANTUNES, 2003, p. 81). O trabalho com essa competência pautado na simples decodificação, “[...] dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que nada modificam a visão de mundo do aluno” (KLEIMAN, 2002, p. 20).

Considerando as discussões apresentadas ao longo desse tópico, principalmente, as que advogam que as atividades de escrita e leitura devem partir de textos concretos que compõem o universo sociocultural do aluno, é que optamos pelo *meme*, gênero discursivo que goza de grande popularidade entre os sujeitos participantes deste estudo.

Ademais, a escola, enquanto espaço formativo que visa, sobretudo, à integração do cidadão à sociedade, não pode ignorar a necessidade de propor atividades de leitura e de escrita vinculadas às tecnologias digitais da informação e

comunicação, pois essas, nas palavras de Kenski (2003), passam a incorporar o cotidiano das pessoas de modo que “[...] para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida” (KENSKI, 2003, p. 25).

Oliveira (2019) menciona, como algumas características que têm favorecido a presença de *memes* nos espaços escolares, a informalidade na construção enunciativa no referido gênero discursivo, a amplitude temática, inclusive que desperta o interesse entre os jovens e, ainda, por “[...] (c) fazer uso de imagens icônicas; e (d) ter alta capacidade de difusão” (OLIVEIRA, 2019, p. 66).

A escolha do gênero discursivo *meme* encontra-se respaldada também nos documentos parametrizadores para a educação básica. O Plano Curricular Nacional para o Ensino Médio-PCNEM (BRASIL, 2000), partindo do princípio de que “[...] as tecnologias estão no passado, no presente e no futuro”(BRASIL, 2000, p. 11), já preconizara, nos anos 2000, que deveria o estudante estar apto a reconhecer os diversos recursos tecnológicos e compreender de que forma sua vida, o processo produtivo e as relações sociais são impactados por esse cenário tecnológico.

Esse referido documento reconhece a necessidade de que as tecnologias da informação e comunicação componham o currículo escolar, pois a aproximação com a realidade proporcionada por essas tecnologias é um “direito social”.

Mais atual e sob a perspectiva de abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio-BNCCEM (BRASIL, 2018) converge com a defesa anterior dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN quanto à necessidade de uma aproximação do aluno ao universo digital e ressalta a importância do coletivo nas práticas de linguagem nos mais diversos campo de atuação humana . Segundo o documento em questão, deverá o aluno estar apto

[...] a mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 482).

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no campo jornalístico-midiático, a BNCCEM (BRASIL, 2018) preconiza que as práticas de leitura, escuta e

produção de textos multissemióticos deverão favorecer ao estudante “[...] atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, *memes*, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 500).

Consoante com os pressupostos bakhtinianos que versam sobre as condições de produção dos discursos, esferas de comunicação, relativa estabilidade de manifestação dos enunciados e estilo de linguagem, a BNCCEM, conforme depreendemos dos escritos acima, não desconsidera a presença dos textos multissemióticos no universo sociocultural atual.

Apesar desses supracitados documentos (PCNEM; BNCCEM) defenderem a presença do universo digital nas práticas de sala de aula, não podemos deixar de mencionar que os mesmos desconsideram as dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas, à internet, aos recursos necessários para o desenvolvimento da competência digital, principalmente no universo das escolas públicas brasileiras.

Supracitada ponderação nos levar a refletir criticamente que o “direito social” do aluno quanto às competências e habilidades para lidar com o universo digital nem sempre é respeitado, situação que distancia ainda mais os resultados entre o ensino público e o privado.

Com o exposto, as pressuposições teóricas de Bakhtin (1987; 1997; 2002) e de estudiosos brasileiros (FIORIN, 2011; BRAIT, 2009; LOPES, 2003; BURGOS; COSTA, 2015; COSTA-HUBES, 2008; BRAIT; MELO, 2005; BERNADI, 2009), em consonância com os princípios que norteiam o processo de escrita e de leitura de gêneros da esfera digital (Lévy (2000), Castells (1999), Gusmão (2010), Santaella (2007), Marcuschi (2003), Antunes (2003), Ruiz (2010), Geraldi (1997), dentre outros), balizarão a análise dos resultados deste estudo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte do estudo, apresentamos o percurso metodológico e o processo de levantamento do *corpus* a ser analisado nesta pesquisa. Mostramos, inicialmente, a natureza e a classificação de nosso estudo de acordo com os procedimentos técnicos que serão adotados. Para finalizar, os instrumentos utilizados na produção de dados.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO INVESTIGATIVO

A partir do pressuposto defendido por Minayo (2002) de que “[...] a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (MINAYO, 2002, p. 16), iniciamos este tópico apresentando a natureza da abordagem metodológica que permeou todos os passos desta investigação.

Considerando os objetivos a que se propõe, esta pesquisa é de natureza qualitativa, visto que, conforme assegura Minayo (2002), esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Cabe acrescentar que, segundo a referida autora, nesse tipo de abordagem de pesquisa, o ser humano se distingue por pensar e interpretar suas ações a partir de sua experiência e em contato com a de seus semelhantes (MINAYO, 2002).

Ao traçar um comparativo entre as abordagens quantitativas e qualitativas, Minayo (2002) aponta que a diferença entre ambas reside em sua natureza constitutiva. Para essa autora, em uma abordagem quantitativa, pesquisadores se debruçam sobre fatos e situações mensuráveis; já sob o prisma qualitativo, o foco recai sobre a forma como se processam as ações e relações humanas, ou seja, procura entender aquilo que não pode ser materializado em números.

Para Bogdan e Biklen (1994), há cinco características que são inerentes aos estudos de abordagem qualitativa. Antes de discorrer sobre elas, os autores advertem que não é obrigatória a presença de todas as mencionadas características

em um mesmo estudo e, ainda, que essas podem aparecer em diferentes níveis de “eloquência”.

A primeira característica elencada pelos autores remete ao ambiente natural enquanto fonte dos dados e, ainda, à importância do investigador no processo. Conforme nos esclarecem Bogdan e Biklen (1994), mesmo que o investigador utilize instrumentos e equipamentos eletrônicos durante a coleta de dados, será o seu entendimento que norteará a análise do *corpus* produzido. Em suas palavras, “[...] os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Ainda, ressaltam os autores que a presença do investigador no ambiente em que se processam as investigações se dá por acreditar que os dados serão melhor compreendidos quando considerado o contexto em que estão sendo processados.

Outra característica que nos trazem Bogdan e Biklen (1994) se refere ao perfil descritivo das pesquisas qualitativas. Tudo é minuciosamente analisado dentro de um campo de investigação. Consoante suas palavras,

[...] na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Conforme podemos depreender dessas citadas palavras, todas as ocorrências, todos os detalhes, muitas vezes imperceptíveis aos olhos de uma pesquisa quantitativa, são objeto de análise de um investigador qualitativo. Conforme nos advertem, detalhes do espaço físico, postura, gestos dos sujeitos envolvidos na pesquisa podem favorecer a uma melhor compreensão do objeto em análise. Para que possamos proceder a uma análise minuciosa de todas as informações que venham a contribuir para o cumprimento dos objetivos pretendidos, todos os encontros desta pesquisa serão registrados, de modo que nenhuma informação/detalhe se perca no meio do processo.

O interesse dos investigadores sobre o processo se sobrepõe ao interesse pelo resultado final. Essa é a terceira característica apontada pelos autores em tela. A essa característica subjaz a ideia de que conhecer o processo nos permitirá identificar o início do uso determinados termos, rótulos e, ainda, “[...] Como é que

determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o "senso comum" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49, grifo dos autores).

A quarta característica anunciada faz menção à análise dos dados coletados. À luz de uma pesquisa qualitativa, não se objetiva analisar dados para verificar hipóteses previamente estabelecidas, senão analisá-los de forma indutiva, através do agrupamento de dados recolhidos individualmente, inter-relacionando-os, “de baixo para cima” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A última característica nos chama a atenção para a importância do significado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), em um processo investigativo sob a abordagem qualitativa, interessa ao investigador identificar qual a concepção de vida das pessoas, o que “conjecturam” sobre suas vidas. Sobre esse ponto, pretendemos utilizar a entrevista no intuito de identificar, dentre outros pontos, como os participantes deste estudo concebem as atividades de leitura e escrita praticadas em sala de aula e qual a importância dessas quando atreladas às suas expectativas de vida, suas aspirações.

A partir dos procedimentos técnicos que serão adotados, esta pesquisa se configura como participante, pois tem como característica a interação entre pesquisador e os participantes das situações investigadas (GIL, 2002). Sobre esse ponto, destaca-se que será a sala de aula - física e virtual - o espaço propiciador para que se dê o processo interativo.

Borges e Brandão (2007), em “A pesquisa participante: um momento de educação popular”, ressaltam que o surgimento para esse tipo de pesquisa se deu dentro de movimentos sociais populares por volta dos anos 60 e 80 em alguns países da América Latina, expandindo-se, posteriormente, para todo o continente. Esses autores ressaltam que “[...] não existe um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante” (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 53).

Borges e Brandão (2007), a partir de conceitos apresentados por Luis Gabarron e Libertad Landa em *Investigación Participativa*, obra publicada em 1994, apresentam alguns princípios que norteiam a pesquisa participativa. Esclarecem os autores que os referidos princípios tiveram seus conceitos ampliados para, dessa forma, torná-los mais atuais.

Um dos princípios de que nos falam Borges e Brandão (2007), que trazemos à discussão por estar representado na proposta metodológica desta pesquisa, diz respeito à necessidade de que as pesquisas participantes devem partir

[...] da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 54).

Dessa forma, esta investigação foi realizada de forma híbrida, ou seja, na dimensão física e virtual. A opção pelo desenvolvimento desta pesquisa nesse formato se viu representada no princípio acima apontado. Com o avanço tecnológico, ampliação do acesso à internet e de redes sociais de comunicação e interação, o espaço virtual tornou-se uma realidade concreta para estudantes e pesquisadores.

Tais constatações tornaram-se ainda mais evidentes com o cenário pandêmico da Covid-19 por que atravessamos. Vários setores foram diretamente impactados com a suspensão das atividades presenciais, dentre eles a educação. Nesse contexto pandêmico, foi instituído, no âmbito do Instituto Federal da Bahia (IFBA), o ensino remoto emergencial. Cabe acrescentar que o setor de assistência estudantil do IFBA-campus Jequié, instituição em que se realizou esta pesquisa, liberou auxílio financeiro para que os estudantes de vulnerabilidade social pudessem ter acesso a equipamentos eletrônicos, viabilizando, dessa forma, o acesso às aulas, aos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

A opção por realizar este trabalho investigativo no formato híbrido se deu, também, considerando o contexto do campo de pesquisa. Sobre isso, nos respaldam Borges e Brandão (2007) quando nos apresentam o seguinte princípio da uma pesquisa participante:

[...] os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história; e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 54).

O IFBA-campus Jequié está localizado em um bairro distante do centro da cidade, não pavimentado, de difícil acesso. O sistema de transporte público disponibiliza poucos horários durante o dia, geralmente são horários que contemplam início e fim de aulas. Historicamente, considerando a limitação do transporte, nos deparamos com dificuldades de levar e/ou manter o aluno no campus em turno oposto aos das aulas, fato que poderia trazer problemas no tocante à participação discente nessa pesquisa.

Corrobora com essa opção – desenvolver a pesquisa de forma híbrida, o fato de o pesquisador estar em gozo de licença para qualificação, o que impossibilitou que as atividades propostas para coleta de dados fossem desenvolvidas em horário convencional de aula. Cabe, ainda, acrescentar que o gênero discursivo escolhido para ser trabalhado é do meio digital, esfera de comunicação implicada na produção e circulação do referido gênero.

Com o exposto, voltemos ao dado que há quatro propósitos que integram a pesquisa participante. Dentre esses, tem-se: as pesquisas participantes “[...] pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora” (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 54). Referido propósito encontra ressonância nos objetivos pretendidos com este estudo. Através de atividades participativas, pretende-se, dentre outros, identificar e analisar a competência leitora interpretativa dos discentes e, ainda, compreender o processo de apropriação da competência escritora de alunos do 1º ano do Ensino Médio, sujeitos de nosso estudo.

3.2 DEMARCANDO CENÁRIO DE ESTUDO

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – campus Jequié, cidade localizada na região Sudoeste da Bahia, a 365 km da capital do Estado. Essa cidade, mais conhecida como “cidade sol”, devido à temperatura elevada durante quase todo o ano, possui aproximadamente 156.277 habitantes e uma área territorial de 2.969.039 km²,

segundo dados registrados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³.

Segundo informações disponibilizadas na página da Prefeitura Municipal⁴, o surgimento da cidade de Jequié se deu com a morte de José de Sá Bittencourt. Político refugiado, José de Sá era proprietário da fazenda Borda da Mata. Com sua morte, a propriedade rural foi dividida em vários lotes; um desses passou a chamar-se de “Jequié e Barra de Jequié” (JEQUIÉ, 2021).

O campus do Instituto Federal da Bahia - IFBA está localizado no Loteamento Cidade Nova, bairro afastado do centro da cidade, ainda carente de infraestrutura. Sobre isso, cabe ressaltar que as ruas do bairro que dão acesso ao *campus* ainda não foram pavimentadas, situação que dificulta a locomoção, considerando as vias esburacadas, situação que se acentua em períodos chuvosos.

A dificuldade de acesso se dá também devido à precariedade do transporte público que dá acesso à Instituição. Como são poucos os horários disponibilizados, resulta inevitável a aglomeração dentro dos transportes coletivos, os quais são utilizados, sobretudo, pelos estudantes.

3.2.1 Caracterização e contexto histórico-social da instituição escolar

O Instituto Federal da Bahia foi criado com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O IFBA, conforme preconizado no Projeto Pedagógico Institucional, é uma

[...] instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFBA, 2013).

Dessa forma, o IFBA oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores e de pós-graduação, além de desenvolver atividades de pesquisa e de extensão e oferecer cursos de formação inicial e continuada.

³Disponível em : <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jequie.html>>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

⁴ Disponível em : < <http://www.jequie.ba.gov.br/a-cidade/>> Acesso em: 05 de abril de 2022.

A criação do IFBA foi regida por vários princípios; dentre eles, destacamos: sua autonomia quanto à administração e gestão financeira, o planejamento e gestão de forma democrática, o incentivo à qualificação de seus servidores, a inovação, o respeito ao ser humano, o foco no interesse coletivo em detrimento do individual, verticalização do ensino, assistência aos discentes que se encontrem em situação de vulnerabilidade social, qualidade nos serviços prestados e o compromisso com o meio ambiente (IFBA, 2013).

Atualmente, o IFBA conta com “[...] 33 unidades espalhadas no estado da Bahia, sendo 21 campi em pleno funcionamento, 2 campi em construção, 1 núcleo avançado, 6 centros de referência, 1 pólo de inovação e 1 reitoria”, informação extraída da página da Instituição⁵.

O campus IFBA-Jequié foi inaugurado na cidade no ano de 2011, na gestão da então Presidente da República Dilma Rousseff. O processo de implantação de um campus do Instituto Federal nesse município resultou do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado em 2005. A construção desse campus contou com recursos do Governo Federal e a doação de um terreno de 40.000 metros quadrados por um empresário da cidade.

Em relação à sua infraestrutura, o *campus* Jequié conta hoje com 16 salas de aula, todas equipadas com quadro branco, equipamentos multimídias e aparelhos de ar condicionado; 24 laboratórios, distribuídos entre as seguintes áreas: informática, eletromecânica, física, biologia, química, matemática, desenho técnico, ciências humanas, esportes, artes, robótica e de linguagens.

A estrutura física é contemplada também com 01 biblioteca, 01 auditório com capacidade para 125 pessoas, 01 refeitório, 01 cantina, 01 espaço de convivência, 01 sala de videoconferência e reuniões, 01 ginásio de esportes, 01 sala de convivência, 01 copa, além de sanitários, inclusive, com acessibilidade. O setor administrativo é composto por aproximadamente 25 salas que abrangem desde aqueles setores que se debruçam sobre o processo de ensino como aqueles responsáveis pela gestão do campus.

Quanto ao quadro de pessoal, o campus Jequié conta hoje com aproximadamente 70 professores, entre efetivos e substitutos, e, aproximadamente, 37 cargos técnicos, assim distribuídos: Assistente de Alunos, Assistente de

⁵ Disponível em: < <https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus>>. Acesso em 04 de abril de 2022.

Biblioteca, Bibliotecário, Assistente em Administração, Técnico em Tecnologia da Informação, Assistente Social, Contador, Administrador, Jornalista, Médico, Pedagogo, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Nutricionista, Tradutor e Técnico de Laboratório.

Atualmente, são oferecidos os Cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica nas modalidades Subsequente e Integrada ao Ensino Médio, Curso Superior de Engenharia Mecânica com ênfase em Mecatrônica, 02 Cursos de Pós-graduação *latu senso*, Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Informação e cursos técnicos na modalidade de Ensino a Distância (EaD) – Manutenção e Suporte em Informática e Redes de Computadores.

O Instituto Federal da Bahia tem a missão de “[...] Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 27). Em consonância com essa missão, o *campus* Jequié oferece ainda vários cursos de Extensão visando atender tanto a comunidade interna quanto externa.

Ao avaliarmos o projeto político pedagógico da Instituição (IFBA, 2013), constatamos que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas para que seja ofertada uma educação de excelência, quando avaliadas todas as nuances e implicações do processo educativo. No que se refere à estrutura, ainda há carência de laboratórios, principalmente os que servem ao curso superior de Engenharia Mecânica.

Essa situação é reflexo, sobretudo, dos cortes no orçamento realizados pelo Governo Federal, os quais têm impacto, também, no auxílio a ser prestado aos estudantes de vulnerabilidade social. A incapacidade financeira da Instituição em ofertar almoço aos discentes é um agravante para a participação dos alunos em atividades propostas em turnos opostos aos das aulas regulares. Cabe acrescentar ainda que a não ampliação do quadro de pessoal técnico especializado reflete diretamente no andamento de alguns setores integrantes à estrutura administrativa da Instituição.

3.3 PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção dos dados desta pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos: questionário, entrevista, textos produzidos pelos alunos em uma sequência didática e a observação através de videogravação e diário de campo, os quais serão apresentados e teoricamente justificados na sequência.

3.3.1 Questionário

Conforme já informado, esta pesquisa foi realizada em formato híbrido, ou seja, momentos de participação presencial e remota. Logo, consideramos importante identificar, dentre outros aspectos, o contexto tecnológico dos participantes envolvidos, visto que, conforme já sinalizado por Bakhtin (1997), não podemos desconsiderar as condições de produção de um discurso. Para isso, utilizamos desse instrumento de coleta de dados, o qual nos permitiu “[...] observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc” (RICHARDSON, 2012, p. 189).

Dessa forma, foram elaboradas questões (APÊNDICE B) que visam identificar o sexo dos participantes, idade, a modalidade de instituição em que cursou o ensino fundamental, o acesso a aparelhos eletrônicos, à internet e a redes sociais; questionamentos que nos auxiliaram não só na elaboração das atividades propostas como também compreender os entraves que, eventualmente, poderiam surgir durante o percurso.

De acordo com Gil (2008), o propósito de um questionário é “[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 140).

A partir dessa teorização e considerando os objetivos a que se propõe esse estudo, buscamos conhecer a realidade dos participantes quanto ao processo de escrita. Para isso, foram feitas indagações quanto à quantidade de produções que

foram realizadas no ano letivo anterior e o que opinam sobre atividades de leitura e escrita a partir de ferramentas tecnológicas.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Com o objetivo de compreendermos a percepção do aluno quanto às atividades escritas desenvolvidas em sala de aula, realizamos uma entrevista, em formato presencial, com todos os participantes. Sobre essa técnica de investigação em pesquisas sociais, Minayo (2002) nos acena que

[...] a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprestiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2002, p. 57).

Seguindo esse pressuposto apresentado, a entrevista foi realizada de forma individual, em horário combinado de acordo com a disponibilidade dos participantes. Ao concordarmos com Minayo (2002), que esse momento não é marcado pela desprestensão, foram feitas cinco perguntas que versavam sobre a prática de produção escrita na escola, as implicações motivacionais para o ato de escrever, a realização desse processo fora dos muros da escola e a importância do domínio da competência escritora na formação profissional.

Richardson (2012) destaca que a entrevista proporciona maior proximidade entre os participantes. Logo, também fizemos uso desse instrumento de produção dados por acreditarmos que no campo da oralidade podem emergir discursos relacionados à vida, à percepção de mundo, os quais, muitas vezes, não são revelados por meio da escrita. Frente a essa realidade, faz-se necessário nos atermos às observações de Bogdan e Biklen (1994): “[...] no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Dessa forma, asseguramos que todas as informações tratadas durante a entrevista serviriam exclusivamente para fins de pesquisa e, ainda, que seria resguardada a identificação dos participantes quando da transcrição dos dados.

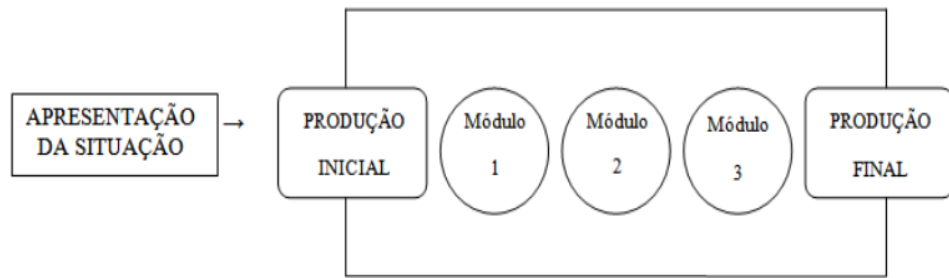
3.3.3 Sequência didática

O levantamento do *corpus* de análise deste estudo se efetivou, sobretudo, através de uma sequência didática adaptada, a partir dos conceitos e orientações procedimentais defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). De acordo com o grupo de Genebra, sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

Conforme já preconizara Bakhtin (1997), a diversidade de gêneros discursivos corresponde às variadas possibilidades de comunicação, de interação humana, visto que, quando nos comunicamos, estamos fazendo-o por meio de um gênero, mesmo que de forma inconsciente. Logo, segundo esse filósofo russo, quanto melhor nos apropriarmos da estrutura, que se manifesta com relativa estabilidade em cada gênero do discurso, mais livres nos sentiremos em utilizá-los.

Dessa forma, a realização de uma sequência didática para o ensino da língua converge com a teoria bakhtiniana, pois, conforme nos esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a finalidade de uma sequência didática é proporcionar aos alunos melhor apropriação das características do gênero estudado. Tais pesquisadores ressaltam que “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). Abaixo, segue o desenho de uma sequência didática conforme proposição desses autores:

Imagem 1 – Proposta de sequência didática

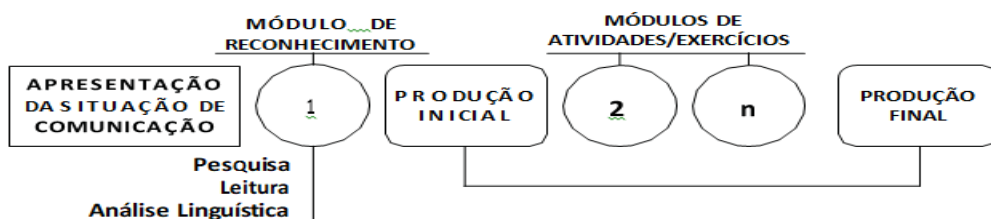


Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83.

Conforme podemos observar, depois de apresentada a situação, dá-se início à etapa de produção textual. Na sequência, devem ser propostos módulos de atividades que versem sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, materializadas na primeira escrita do texto. De acordo com os autores, somente depois de um trabalho sistemático e aprofundado, é que se procede à versão final da escrita textual.

Entretanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos o modelo de sequência didática, conforme imagem a seguir, proposto por docentes que integram um grupo de estudo no Paraná, sob a orientação e coordenação da pesquisadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Imagem 2 - Modelo de sequência adaptado



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Conforme podemos observar, ao compararmos a adaptação acima apresentada ao modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), percebemos que, antes da produção inicial, foi introduzido um módulo de atividade

que tem por objetivo o reconhecimento do gênero a ser trabalhado. Para isso, conforme nos esclarecem Swiderski e Costa-Hubes (2009), devem ser propostas aos alunos atividade de pesquisa, de leitura e de análise linguística.

Para que alcancemos o objetivo proposto nesta pesquisa, “investigar a discursividade carnavalizada e a compreensão responsiva no processo de escrita textual no gênero *meme* de alunos do 1º ano do ensino médio”, estruturamos a sequência didática seguindo estes passos, os quais encontram-se discriminados em tópicos específicos, seguidos de um quadro síntese:

1º momento: Apresentação da situação aos participantes.

2º momento: Atividade de reconhecimento.

3º momento: Instruções para a primeira produção escrita do *meme*.

4º momento: Socialização de *memes* produzidos e o conteúdo temático.

5º momento: Estrutura composicional e estilo

6º momento: Revisão, produção final e socialização.

3.3.3.1 Apresentação da situação

De acordo com as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), este é o momento em que o projeto será apresentado. Esses pesquisadores apresentam duas dimensões que permeiam a apresentação do projeto aos possíveis participantes. Para eles, essa é uma fase “crucial e difícil”, pois é o “[...] momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84).

A primeira dimensão apresentada se reporta à apresentação de “um problema de comunicação bem definido”. Seguindo essa orientação, apresentamos o projeto a ser desenvolvido, com todas suas nuances. Cabe registrar que esse momento aconteceu de forma presencial em horário cedido pela professora de Língua Portuguesa da turma. Foi o momento de convidá-los à participação. Logo, fez-se necessário que todas as informações fossem transmitidas de forma explícita para que eles tivessem plena compreensão de como agiriam na situação proposta (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Dessa forma, apresentamos a problematização que nos levou ao desenvolvimento deste estudo, o gênero discursivo que seria trabalhado, os

objetivos que nos conduziram à sua realização, a modalidade em que seria realizado e, ainda, o formato como seria produzido o texto, meio digital, considerando ser o *meme* um gênero dessa esfera.

Foram dados ainda os devidos esclarecimentos acerca da gravação dos encontros, de todos os procedimentos e atividades que seriam desenvolvidos durante o período de coleta de dados e dos conteúdos que seriam trabalhados nas atividades propostas. Nesse momento, distribuímos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos para que os participantes colhessem a assinatura dos pais ou responsáveis. Cabe esclarecer que somente de posse desses termos assinados, foi que os alunos interessados puderam participar da pesquisa.

“Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85) é a segunda dimensão apresentada pelos pesquisadores de Genebra. Sobre esse ponto, eles ressaltam que é importante que os alunos conheçam não somente os conteúdos que serão trabalhados como também a importância em dominá-los.

Depois de esclarecidos todos os pontos supracitados, de dirimidas todas as eventuais dúvidas, fizemos o convite. Nesse momento, informamos, também, da não obrigatoriedade da participação. Logo, lhes garantimos o direito de desistência mesmo depois do início do projeto, caso assim o desejassem por eventuais entraves que viessem a surgir no meio do caminho. Lhes asseguramos também o direito ao anonimato em todos os registros realizados durante o processo.

Para atender ao próximo passo da sequência, solicitamos dos alunos que selecionassem um *meme*, de acordo com seus interesses, para que fosse socializado com os participantes no próximo encontro. Solicitamos que os *memes* fossem enviados ao pesquisador, por *e-mail* ou *whatsapp*, antes da socialização com os demais.

Todas essas informações acima detalhadas encontram-se compiladas no plano de aula, apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Primeiro momento: apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

CONTEÚDO: Proposta da pesquisa.

OBJETIVO: Conhecer a proposta e os procedimentos da pesquisa.
Duração: 50 minutos.
Formato: presencial.
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do <i>folder</i> contendo informações sobre o projeto: objetivos, procedimentos, formato de realização, duração, conteúdo a ser trabalhado; ➤ Momento de escuta e esclarecimentos de eventuais dúvidas e acréscimos conforme sugestão dos alunos; ➤ Solicitação de pesquisa àqueles que optem pela participação: pesquisar e selecionar <i>memes</i> para socialização no próximo momento. ➤ Distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Folder</i> impresso (APÊNDICE A); ➤ Termos para assinatura impressos.
<p>Forma de registro do corpus de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diário de campo.
<p>Avaliação:</p> <p>Serão avaliados os comentários e intervenções realizados durante a explanação do projeto, registrados em diário de campo.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.3.3.2 Atividade de reconhecimento

Conforme informado anteriormente, esta pesquisa seguiu a trilha da sequência didática adaptada, de acordo com Swiderski e Costa-Hubes (2009). Conforme as referidas autoras, os gêneros não devem ser levados aos alunos de forma gratuita. Dessa forma, o professor deve propor aos participantes que pesquisem amostras do gênero a ser trabalhado em sala. Em suas palavras,

[...] o estudante tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção: um abarca a pesquisa para conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; e, em segundo, a leitura e a análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem (SWIDERSKI; COSTA HÜBES, 2009, p. 121).

Pelo que inferimos da orientação acerca da atividade de reconhecimento do gênero, a pesquisa, leitura e análise das características que se manifestam com relativa estabilidade no gênero a ser trabalhado são passos importantes antes da proposição da primeira produção escrita. As autoras, ancoradas nos mesmos pressupostos sobre os quais se desenvolve esta pesquisa, conforme já explicitado em capítulo anterior, ressaltam que um trabalho pautado em uma concepção sociointeracionista não podem desconsiderar os contextos em que os textos são produzidos, sua função social, além das características linguísticas que lhes são inerentes (SWIDERSKI; COSTA HÜBES, 2009).

Dessa forma, este foi o momento em que os alunos apresentaram o resultado da pesquisa solicitada no encontro anterior. Entretanto, antes de que qualquer procedimento fosse executado, recolhemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos com respectivas assinaturas. Este passo da pesquisa nos permitiu antever temáticas que despertassem o interesse dos participantes. Cabe destacar que esse procedimento se sintoniza com postulados de Geraldini (1997), pois, segundo ele, não podemos desconsiderar o aluno no ato da escolha dos textos a serem lidos, discutidos, analisados.

Para uma melhor visualização de todos, os *memes* selecionados foram projetados. Foi uma oportunidade para, além de analisar os elementos constitutivos desse gênero em questão, investigar de que forma se manifesta a compreensão responsiva (BAKHTIN, 1997) dos demais participantes e, ainda, se os discursos materializados nos textos provocavam o riso carnalizado, conforme pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 1987; 2002).

Esta parte da pesquisa, que aconteceu em formato presencial, foi gravada para levantamento de dados para análise posterior. Cabe acrescentar que neste segundo momento foi apresentado o questionário, conforme especificação já apresentada.

Segue o quadro 2 com plano de aula do segundo momento.

Quadro 2 – Segundo momento: atividade de reconhecimento

ATIVIDADE DE RECONHECIMENTO	
CONTEÚDO:	<i>memes</i> selecionados pelos participantes; questionário.
OBJETIVO:	Ler, compreender e analisar os textos apresentados.
Duração:	65 minutos.
Formato:	presencial.
Procedimentos metodológicos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolhimento dos termos assinados; ➤ Projeção dos <i>memes</i> selecionados pelos participantes; ➤ Momento de leitura e análise textual direcionado pelos seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • A finalidade social do texto, ou seja, por quem e por quê foi produzido? A quem se destina? Qual o lugar de fala de quem o produziu? Qual o suporte utilizado? • Como se estruturam os textos verbais e não-verbais? • Quais recursos linguísticos foram empregados na construção dos enunciados/textos? ➤ Discussão e escuta a partir das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> • O que te levou a escolher esse <i>meme</i>? • Todos esses <i>memes</i> são compreensíveis para vocês? • Vocês compartilhariam os <i>memes</i> apresentados pelos colegas? Por quê? ➤ Distribuição do questionário impresso para que seja respondido.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Data-show; ➤ Notebook; ➤ Questionário impresso (APÊNDICE B).

Forma de registro do corpus de análise:

- Texto impresso;
- Videogravação;
- Diário de campo.

Avaliação:

Serão avaliados os comentários, análises e intervenções ocorridos durante a realização da atividade.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.3.3.3 Primeira produção escrita do meme

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), uma primeira escrita do gênero objeto da sequência permite reconhecer não só as potencialidades como também a dificuldades dos alunos concernentes ao gênero em questão. Consoante suas palavras, “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos como para o professor” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Nessa perspectiva, será a produção inicial que dará um “norte” quanto a intervenções necessárias nas próximas etapas da pesquisa com o objetivo de que se obtenha, ao final, uma escrita que satisfaça aos anseios da proposta. Conforme nos esclarecem os pesquisadores genebrinos, as primeiras produções “[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

Dessa forma, solicitamos aos alunos a produção de um *meme*. A essa atividade de produção textual, o único limite imposto foi quanto ao gênero discursivo eleito para essa pesquisa. Aos demais aspectos que permeiam a produção de um texto, seguimos os apontamentos de Geraldí (1997), que defende que o texto a ser produzido tenha sentido para o aluno e, ainda, que não há regras ao processo criativo que envolve a escrita.

Logo, considerando a subjetividade desse processo, não definimos quem seriam os destinatários/interlocutores do texto a ser produzido, não impusemos limite quanto à temática a ser abordada, respeitando, desse modo, o lugar de

fala/escrita dos participantes. A única observação feita faz menção ao respeito aos valores humanos e às questões éticas, devendo-se evitar o uso de conteúdo, tanto verbal como não verbal, ofensivo a qualquer pessoa.

A produção do *meme* foi realizada de forma assíncrona⁶ de acordo a disponibilidade do aluno. Por ser o *meme* um gênero discursivo da esfera digital, sua produção foi realizada através de aplicativos. Para isso, apresentamos alguns de uso gratuito⁷. Nesse momento, foram dadas instruções de como utilizá-los de modo que os alunos se sentissem familiarizados com essa esfera de comunicação, pois, conforme advogam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), “[...] o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p.88).

Os alunos foram questionados se apresentavam alguma objeção quanto à socialização dessa primeira produção com os demais participantes do estudo. Ao finalizar esse momento de instrução, enviamos, por *WhatsApp*, a proposta de produção textual. Ressaltamos que a devolução da atividade deveria ser efetuada até um dia antes do nosso próximo encontro.

Abaixo, no quadro 3, segue o plano de aula deste terceiro momento.

Quadro 3 – Terceiro momento: instruções para a primeira produção escrita do *meme*

INSTRUÇÕES PARA A PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA DO MEME	
CONTEÚDO:	Instruções e procedimentos para a primeira produção escrita.
OBJETIVO:	Compreender as orientações para a primeira produção escrita.
Duração:	60 minutos.
Formato:	Presencial e remota.
Procedimentos metodológicos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação de aplicativos que produzem <i>memes</i>; ➤ Explanação das orientações para a primeira escrita do texto; ➤ Momento de escuta e esclarecimentos de eventuais dúvidas; ➤ Envio da proposta de produção textual.

⁶ Formato assíncrono representa a possibilidade de realização de atividade em momento e espaço posterior sem a participação do pesquisador.

⁷ *Meme generator, meme creator, etc.*

Recursos:

- *Data-show*;
- *Notebook*;
- Proposta de produção textual digitalizada (APÊNDICE C).

Forma de registro do corpus para análise:

- Diário de campo;
- Produção textual inicial.

Avaliação:

Será avaliada a participação através dos comentários, dúvidas e intervenções ocorridos durante a realização da atividade e a produção textual realizada.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A partir da teorização de Mikhail Bakhtin (1997) de que em todos os gêneros do discurso manifestam-se estrutura composicional, conteúdo temático e um estilo de linguagem que lhes são peculiares, as duas próximas etapas da pesquisa terão como foco o trabalho com referidos elementos composicionais do gênero *meme*. Para isso, foram realizadas, de forma remota em momento síncrono, duas atividades orais de leitura, análise e interpretação, e uma atividade escrita a ser realizada em momento assíncrono, com o objetivo de instrumentalizar os alunos para superar os problemas e/ou dificuldades apresentados na produção da primeira versão de seu texto.

A proposta de trabalhar os elementos composicionais do gênero *meme* em dois momentos distintos encontra ressonância nos escritos dos pesquisadores genebrinos quando nos dizem que, em uma sequência didática,

[...] a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87-88).

Seguindo a referida orientação, o quarto momento dará conta do trabalho acerca do conteúdo temático no gênero discursivo *meme*.

3.3.3.4 Socialização de memes produzidos e o conteúdo temático

O início desta etapa da pesquisa se deu com a socialização das produções textuais dos participantes. Para isso, compartilhamos na tela os *memes* que foram anteriormente encaminhados. Foi o momento de explorar aspectos relativos à sua produção, sobretudo, no que concerne ao conteúdo temático. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011),

[...] *As atividades de observação e de análise de textos* – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda a aprendizagem eficaz de expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 89, grifo dos autores).

A partir das considerações acima elencadas, apresentamos três *memes*, previamente selecionados, com o intuito de identificar, junto aos participantes da pesquisa, o conteúdo temático abordado no gênero objeto da análise. Esperamos, com esta atividade, que os alunos reconhecessem que o gênero discursivo em questão mostra-se aberto à abordagem de qualquer conteúdo. Como os *memes* têm o objetivo de provocar o riso, observamos se os discursos presentificados nesses textos socializados despertaram essa atitude nos participantes.

Neste momento da pesquisa, propusemos uma atividade escrita, a ser realizada de forma assíncrona, para avaliar o entendimento dos alunos sobre o conteúdo proposto nesta fase da pesquisa e, ainda, identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a estrutura composicional e o estilo verbal possíveis nesse gênero discursivo.

No quadro seguinte, apresentamos o plano de aula que sintetiza o quarto momento desta pesquisa.

Quadro 4 – Quarto momento: socialização de *memes* produzidos e o conteúdo temático

SOCIALIZAÇÃO DE MEMES PRODUZIDOS E O CONTEÚDO TEMÁTICO.

CONTEÚDO: Memes produzidos pelos participantes e o conteúdo temático nesse gênero do discurso.

OBJETIVO:

- Apropriar-se da intenção comunicação dos participantes.
- Identificar o conteúdo temático, formação ideológica, finalidade, possíveis destinatários e recursos utilizados presente em *memes*.

Duração: 60 minutos.

Formato: Remoto através da plataforma Google Meet.

Procedimentos metodológicos:

- Socialização dos memes produzidos pelos participantes;
- A partir dos memes apresentados, será solicitado que os participantes não autores identifiquem o conteúdo temático abordado; enquanto isso, o autor do *meme* ficará em observação para avaliar de que forma os demais componentes da pesquisa compreendem responsivamente seu texto-enunciado.
- Pedir que o autor do *meme* apresente os motivos que o levaram à escolha da temática tratada na produção;
- Apresentação e análise dos *memes*, selecionados pelo pesquisador, direcionada pelos seguintes questionamentos:
 - Qual é o conteúdo abordado nos memes?
 - Esses textos evidenciam alguma formação ideológica? Qual?
 - Com que finalidade esses memes, supostamente, foram criados?
 - Quais os possíveis destinatários desses textos? Você seria um? Por quê?
 - Quais recursos foram utilizados para que o humor fosse produzido?
- Envio de atividade para ser respondida de forma assíncrona.

Recursos:

- *Notebook*;
- Atividade escrita (APÊNDICE D);
- Memes (ANEXO 1).

Forma de registro do *corpus* para análise:

- Texto produzido pelos alunos;
- Vídeogravação;
- Diário de campo.

Avaliação:

Serão avaliados os memes produzidos e a compreensão dos alunos quanto à diversidade de conteúdos temáticos presentes em memes.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.3.3.5 Estrutura composicional e estilo do gênero *meme*

Este quinto momento da sequência didática foi destinado à abordagem da estrutura composicional e do estilo de linguagem do gênero *meme* e, para que atingíssemos os objetivos pretendidos nesta etapa da pesquisa, compartilhamos sete *memes* que apresentam estrutura composicional e estilo de linguagem diversos. Os textos selecionados buscavam evidenciar que, na composição desse gênero em questão, não há uma ordem específica na apresentação do texto verbal com o não-verbal, ou seja, sua composição é variável.

Ainda, objetivamos destacar as diversas possibilidades de uso dos recursos expressivos na construção dos enunciados e sua função em uma produção discursiva carnalizada. Para isso, exploramos, através dos *memes* selecionados, os valores e funções de alguns desses recursos, a exemplo do jogo de cores, o uso da exclamação, da interrogação e da vírgula, a linguagem informal, o uso de metáforas, o humor, a paródia, a profanação ao sagrado, a negação e a afirmação, a zombaria ao discurso oficial, dentre outras manifestações da linguagem.

No plano de aula que segue (Quadro 5), apresentamos todas as informações inerentes a esse penúltimo encontro da sequência didática.

Quadro 5 – Quinto momento: estrutura composicional e estilo do gênero
memes

ESTRUTURA COMPOSICIONAL E ESTILO.

CONTEÚDO: Estrutura composicional e o estilo verbal evidenciados no gênero

discursivo *meme*.

OBJETIVO:

- Reconher as diversas possibilidades de estruturação do gênero discursivo *meme*;
- Identificar recursos linguísticos possíveis na construção do discurso no gênero discursivo *meme*: sinais de pontuação, linguagem informal, metáforas, o humor, a paródia, profanação ao sagrado, a negação e a afirmação, a zombaria ao discurso oficial, dentre outras manifestações da linguagem.

Duração: 50 minutos.

Formato: Presencial.

Procedimentos metodológicos:

- Explicação da atividade a ser realizada e seu respectivo objetivo;
- Apresentação de *memes*, selecionados com foco na estrutura composicional e no estilo verbal, seguida de leitura e análise prévia conduzida pelas seguintes questões:
 - Como se organizam as textos verbais e não-verbais na composição desse texto?
 - Qual o estilo de linguagem predominante?
 - Algum desses memes é incompreensível para vocês?
- Análise detalhada dos memes ressaltando todos os recursos linguísticos presentes em sua estrutura;
- Momento de escuta e tira-dúvidas.

Recursos:

- Data-show;
- Notebook;
- Memes (ANEXO 2).

Forma de registro do corpus para análise:

- Diário de campo;
- Videogravação.

Avaliação:

Será avaliada a compreensão dos alunos quanto à diversidade de estrutura encontrada em memes e à função dos recursos linguísticos utilizados na construção discursiva.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.3.3.6 Revisão, produção final e socialização

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é com uma produção final que se finaliza uma sequência didática. Ainda, segundo referidos autores, esse é momento para que os participantes coloquem em prática o conhecimento adquirido nas etapas anteriores em que cada elemento constitutivo do gênero em questão foi trabalhado separadamente.

Dessa forma, pedimos aos participantes que revisassem o primeiro *meme* produzido, atentando para todos os aspectos que poderiam ser modificados visando atender ao propósito comunicativo que orientou sua primeira versão. Para melhor orientar a atividade de revisão, compartilhamos dois *memes*, dentre os já socializados no momento anterior, e, a partir deles, elencamos algumas características, tanto linguísticas como estruturais e que poderiam ser alteradas dentro do projeto discursivo proposto pelos autores do texto.

Em seguida, solicitamos que os participantes produzissem a versão final do seu texto. Ressaltamos a possibilidade de que um novo *meme* fosse criado, caso optassem por isso em vez da reescrita da primeira produção.

Assim como ocorrido com a produção inicial, a versão final do texto foi realizada em momento assíncrono de acordo com disponibilidade de tempo dos participantes. Solicitamos que todos os *memes* produzidos fosse socializados com os demais participantes no grupo de *WhatsApp* criado no início da aplicação da pesquisa.

Os objetivos, procedimentos metodológicos, recursos, dentre outras informações inerentes a esse último momento, encontram-se compilados no quadro abaixo.

Quadro 6 – Sexto momento: Revisão, produção final e socialização

REVISÃO, PRODUÇÃO FINAL E SOCIALIZAÇÃO DO MEME.

CONTEÚDO: Revisão do texto produzido, produção final e socialização dos *memes* entre os participantes da pesquisa.

OBJETIVO:

- Revisar a primeira versão do *meme* produzido;
- Apropriar-se dos procedimentos para a escrita final;
- Compartilhar os textos produzidos entre os participantes da pesquisa.

Duração: 50 minutos.

Formato: Presencial e remoto.

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação de dois *memes* ressaltando suas características composicionais;
- Solicitação para que os alunos revisassem os *memes* produzidos;
- Esclarecimento dos procedimentos para a produção final do texto;
- Momento de escuta e tira-dúvidas;
- Envio da proposta de produção final;
- Socialização dos *memes* entre os participantes através do grupo criado no whatsapp.

Recursos:

- Data-show;
- Notebook;
- Memes (ANEXO 2).
- Proposta de produção final digitalizada (APÊNDICE E).

Forma de registro do corpus para análise:

- Diário de campo;

➤ Texto final produzido pelos alunos.

Avaliação:

Serão avaliadas as produções dos alunos a partir das categorias de análise estabelecidas, orientadas pelos objetivos a que se propõe o estudo.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.3.4 Videogravação

Ao discorrer sobre o uso de imagens e vídeos, Loizos (2003) apresenta três considerações que justificam o uso desses recursos em pesquisas sociais. A primeira delas se refere à possibilidade de registro detalhado de todos os acontecimentos reais. Um segundo motivo recai sobre a possibilidade de pesquisas sociais empregarem, “[...] como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números” (LOIZOS, 2003, p. 137). A terceira razão sinalizada nos remete à influência dos meios de comunicação em nossa vida, “[...] cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais. Conseqüentemente, o ‘visual’ e a ‘mídia’ desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica” (LOIZOS, 2003, p. 137).

Dessa forma, a partir dessas considerações apontadas, gravamos três momentos de nossa pesquisa para que pudéssemos registrar e analisar todas as intervenções dos participantes. Cabe destacar que as gravações somente foram iniciadas depois que o termo de consentimento do uso de dados e imagens foram entregues assinados pelos pais ou responsáveis.

O momento de reconhecimento do gênero discursivo, e os destinados à discussão e análise de *memes* com foco em seus elementos constitutivos (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal) foram gravados.

3.3.5 Diário de campo

Durante todo o percurso investigativo, fizemos uso de um diário de campo com o objetivo de registrar as percepções, detalhes e informações que não são

capturados pelas gravações, pois, conforme preveem Bogdan e Biklen (1994), cheiros, sensações, comentários feitos antes e depois de uma entrevista, por exemplo, fogem aos registros de um gravador.

Sobre o uso de um diário de campo como instrumento de registro de dados em uma pesquisa, Macedo (2010) defende que esse gênero, além de provocar a reflexão do pesquisador, poderá ser

[...] utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134).

Logo, a partir das considerações supracitadas, fizemos uso desse instrumento de coleta de dados em questão nas seis etapas em que se desenvolveu essa pesquisa, ou seja, desde o momento em que a situação foi apresentada até contato final com os participantes, quando foram dadas as instruções para a escrita da última versão do texto.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Esta pesquisa contou, inicialmente, com 15 (quinze) participantes, alunos devidamente matriculados no 1º ano do Curso Técnico Integrando de Eletromecânica. Para que melhor pudéssemos caracterizar os sujeitos, elaboramos um questionário, conforme orientação teórica detalhada no tópico 3.3.1, o qual será descrito no próximo capítulo.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DISCURSIVA: TRIANGULAÇÃO

Para que pudéssemos responder à nossa questão de pesquisa: Como a carnavalização se manifesta discursivamente e na compreensão responsiva no processo de escrita textual do gênero *meme*?, triangulamos os dados produzidos através das fontes adotadas em nosso estudo, ou seja, a videogravação, o diário de campo, as entrevistas realizadas com os participantes e as atividades produzidas na sequência didática. A triangulação, nas palavras de Azevedo et al (2013),

[...] significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa (AZEVEDO et al, 2013, p. 4).

Em consonância com supracitados autores, a triangulação nos possibilitou uma visão ampliada do nosso objeto de estudo, favorecendo à identificação e análise da competência leitora e, ainda, a compreensão do processo de apropriação da competência escritora dos participantes.

Zappellini e Feuerschutte (2015), ancorados nos estudos de Denzin (2005), nos advertem que, ao triangular dados, devemos fazer uso de um mesmo método; ainda, nos chamam atenção para a importância de que a produção se dê em momentos diferentes, dentre outras características por eles elencadas inerentes a esse tipo de triangulação. Sobre esse ponto, esclarecemos que os dados produzidos nesse estudo se deram em momentos distintos, conforme descritos no tópico que trata da sequência didática.

A seguir, na figura 1, apresentamos os dados que foram triangulados com respectiva discriminação da fonte de produção.

Figura 1 – Triangulação de dados da pesquisa

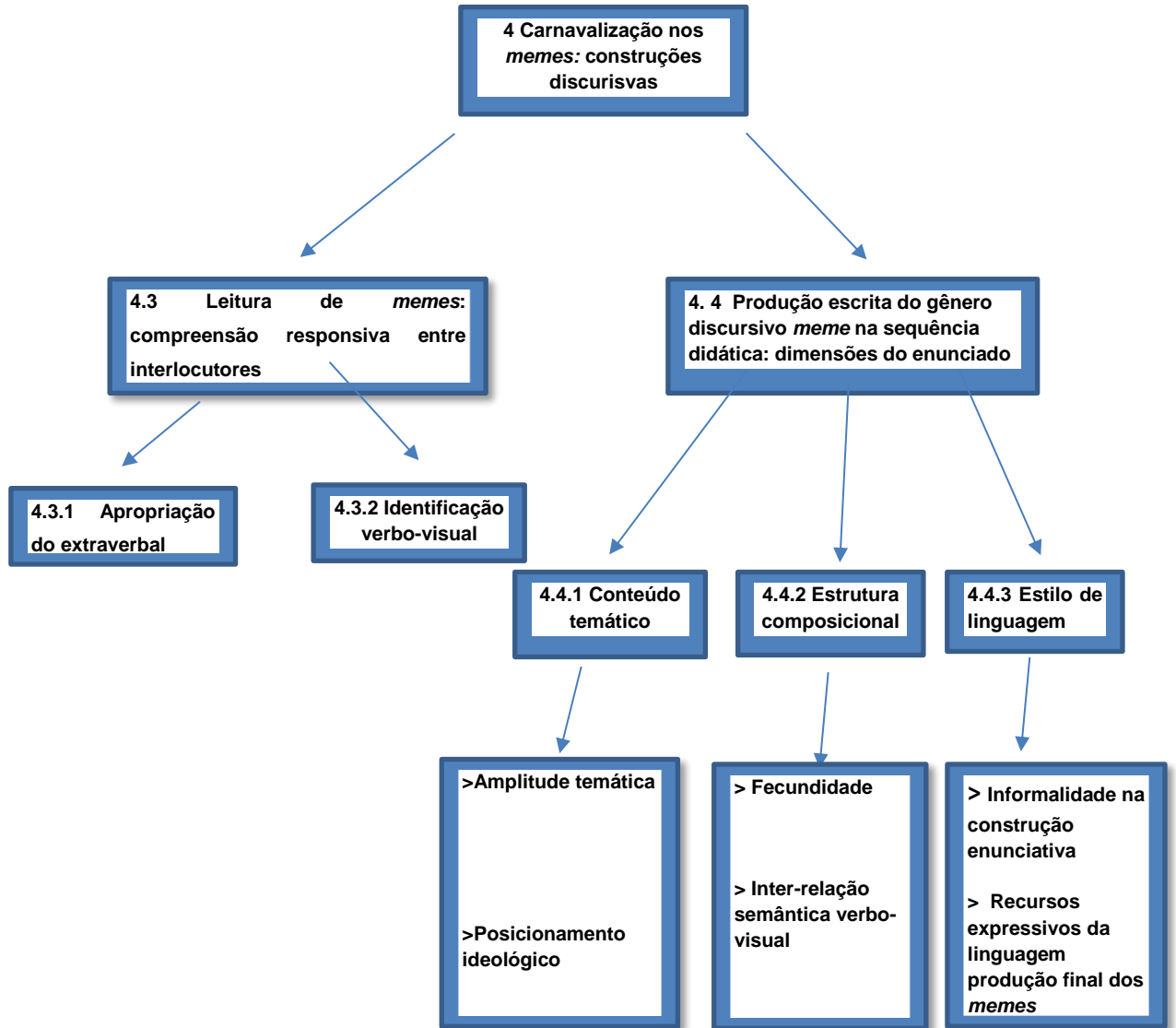


Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Conforme a teorização de Mikhail Bakhtin (1997), já apresentada em capítulo destinado às discussões teóricas, todos os enunciados concretos manifestos em situações de interação verbal apresentam relativa estabilidade quanto à estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem. A partir dessas considerações, e das que versam sobre a carnavalização literária (BAKHTIN, 1987;

2002) e os apontamentos sobre o processo de leitura e escrita do gênero discursivo *meme*, apresentamos, na figura 2, as categorias e os critérios que balizarão a análise dos dados produzidos em nosso estudo.

Figura 2 – Categorias e critérios de análise dos dados produzidos



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

4 CARNAVALIZAÇÃO NOS MEMES: AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados produzidos neste estudo, ou seja, o questionário, a entrevista, as produções iniciais e finais dos *memes*, o exercício escrito proposto, além dos registros de campo realizados durante todos os momentos da sequência didática.

Antes de passarmos à análise dos dados, segundo categorias e critérios pré-estabelecidos, apresentaremos a descrição do questionário, o qual nos permitiu uma melhor visualização das condições em que foram produzidos os discursos dos participantes.

4.1 DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Partindo do princípio defendido por Borges e Brandão (2007) de que as pesquisas participantes devem originar-se da realidade daqueles que participam do processo, elaboramos um questionário no intuito de identificar, dentre outras coisas, a idade, sexo, o contexto tecnológico dos que aderiram à proposta de investigação e a relação desses com o ato de escrita.

Inicialmente, cabe informar que a participação em todas as etapas da pesquisa e a entrega de uma das versões escritas do texto foi critério de seleção dos participantes, cujos dados foram descritos e analisados. Dessa forma, dos 15 voluntários que acolheram a proposta da pesquisa, somente 11 participaram de todas as etapas. Para garantir o anonimato, utilizamos pseudônimos para identificá-los.

No quadro que segue, apresentamos as respostas às perguntas que versavam sobre a idade e o perfil da escola em que cursaram o ensino fundamental (pública, privada ou cursado em ambas modalidades de instituição).

Quadro 7 – Perfil dos participantes

PARTICIPANTE	IDADE	PERFIL DA ESCOLA
Tiago	16 anos	Pública

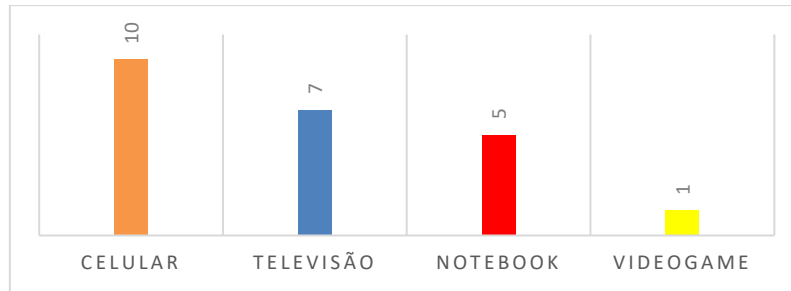
Tomé	15 anos	Privada
João	16 anos	Privada
Zelote	15 anos	Privada
Zaqueu	15 anos	Privada
Levi	15 anos	Pública
Davi	16 anos	Pública
Jacó	15 anos	Pública
Zion	15 anos	Privada
Noah	15 anos	Pública
Natanael	15 anos	Pública

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Conforme podemos observar, em relação ao perfil da escola em que cursaram o ensino fundamental, os dados nos revelam que seis alunos são oriundos do ensino público, enquanto cinco, da iniciativa privada. À terceira alternativa, ou seja, que representava os que teriam cursado o ensino fundamental em ambas modalidades de instituição, não houve resposta. No que se refere ao sexo dos participantes, optamos por não informá-lo, visto que só há 2 do sexo feminino, dado que, exposto, poderia levar à identificação das participantes, contrariando, assim, o anonimato.

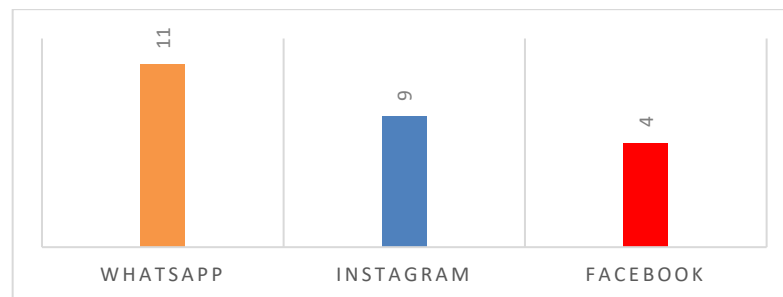
Lhes questionamos os motivos que os levaram a optar por estudar no Instituto Federal da Bahia-IFBA. Para Tiago, Jacó, Zaqueu, João, Noah, Natanael e Davi, a qualidade do ensino ofertado por essa instituição e a formação técnica integrada ao Ensino Médio foram os fatores preponderantes para que optassem pelo IFBA. Levi menciona, além da qualidade de ensino, o fator distância; já Zelote foi influenciado pela família na escolha, entretanto ressalta o sonho que nutria em estudar nessa instituição; Tomé nos informa que a opção pelo IFBA foi motivada pelo desejo de aperfeiçoamento acadêmico e moral, e Zion nos diz que foi pelo currículo.

Como esta pesquisa foi desenvolvida em formato híbrido e objetivava o trabalho com a escrita através do *meme*, gênero discursivo da esfera digital, tornou-se imprescindível identificar a relação dos participantes com o universo tecnológico. Levantamentos que ficaram a cargo das questões 6, 7 e 8. Sobre o possuir aparelhos eletrônicos, todos os participantes sinalizaram positivamente, e informaram quais possuíam, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 – Relação de aparelhos eletrônicos usados pelos informantes

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados apresentados.

Sobre o acesso à internet em casa, todos os participantes disseram que o tem e que fazem uso do celular, televisão, notebook e videogame. Quanto à qualidade do serviço, somente 1 afirmou que não era de qualidade, pois, às vezes, há queda de sinal. No que tange a possuir redes sociais, todos os 11 participantes disseram que possuem. Questionados quais seriam, predominou o *Whatsapp*, segundo nos revela o gráfico 2.

Gráfico 2 – Relação de redes sociais acessadas

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados apresentados.

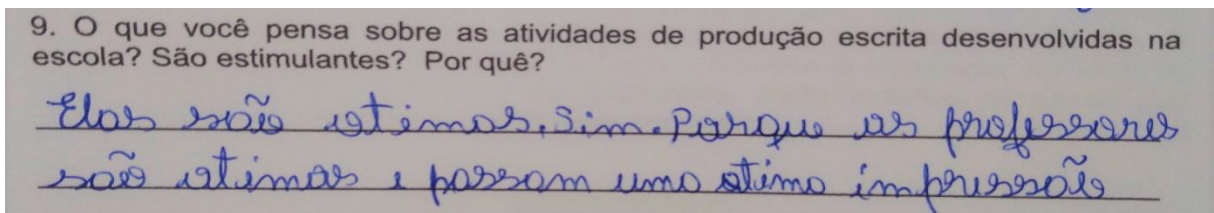
As respostas representadas nos gráficos acima ratificaram a viabilidade da execução da pesquisa com os participantes, pois, além de terem acesso à internet, possuem *notebook* e/ou celular, ferramentas imprescindíveis, considerando o gênero discursivo trabalhado e o formato adotado para sua realização.

As demais questões que compõem o questionário visavam à identificação dos participantes com o processo de escrita, suas experiências anteriores e como esses pensam sobre essa prática mediada por ferramentas tecnológicas.

Na 9ª questão, indagamos sobre o que eles pensavam sobre as atividades de escrita desenvolvidas na escola, se essas eram estimulantes e porquê. Somente 2 participantes não deram resposta a essa questão. Os demais afirmaram

considerarem estimulante e importante a realização dessas atividades no espaço escolar. Quanto às motivações para as respostas dadas, 1 afirmou que a atividade escrita ajuda no desenvolvimento mental; de acordo com a resposta de Levi, o estímulo à atividade escrita está diretamente relacionado à prática docente, conforme podemos evidenciar na figura 3.

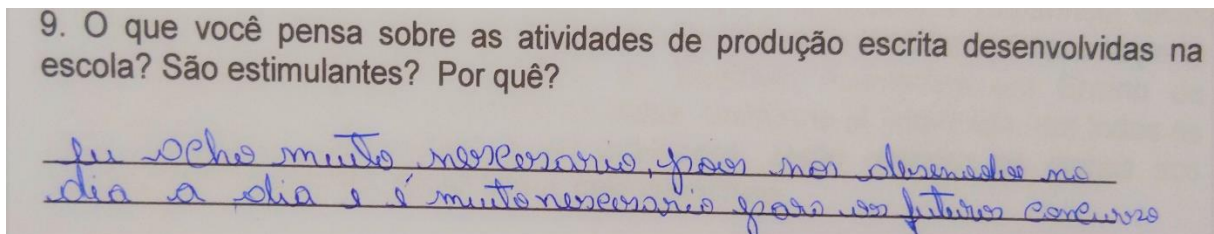
Figura 3- Resposta de Levi à questão de número nove



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

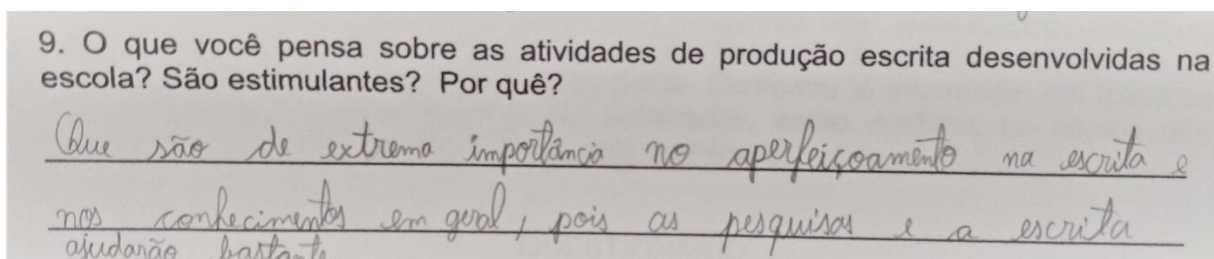
As respostas de Zelote, Tiago e João convergem quanto à importância do domínio da competência escrita.

Figura 3- Resposta de João à questão de número nove



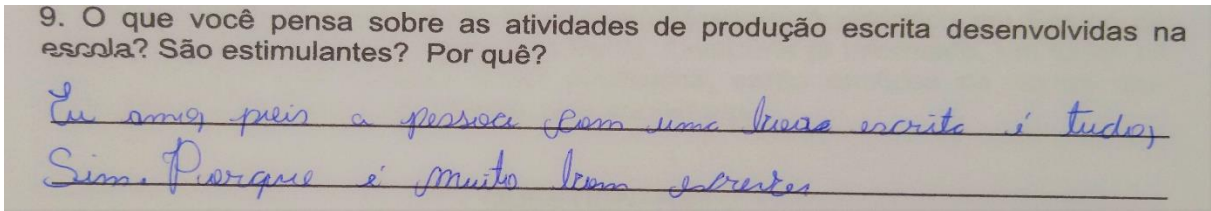
Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Figura 4- Resposta de Zelote à questão de número nove



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Figura 5- Resposta de Tiago à questão de número nove



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

As respostas dos participantes acima expostas nos sinalizam para a necessidade de explorarmos cada vez mais a escrita na sala de aula, pois, para Tiago, “a pessoa com uma boa escrita é tudo”; segundo Zelote, a escrita “nos desenvolve no dia a dia e é muito necessário para os futuros concursos”. Tal constatação reforça ainda a escolha pela temática de nosso estudo, considerando que o domínio da supracitada competência impacta, de acordo com as respostas dadas, no sucesso profissional, intelectual, além do bem estar que poderá proporcionar o ato de escrever.

Questionamos em que formato o último ano letivo foi realizado e quantos textos, aproximadamente, o participante produziu. Acreditamos pertinente essa questão para que pudéssemos avaliar se a modalidade de ensino remota poderia ter impacto direto na atividade de produção textual: 2 participantes afirmaram que o ensino foi presencial, os demais afirmaram que o ensino se deu de forma remota. Quanto à quantidade de produções: 1 participante afirmou não ter produzido algum texto; Tomé disse que produziu aproximadamente 20; Zaqueu, Zion, Noah e Natanael produziram em torno de 10; Levi e Jacó produziram exatamente 5 textos; Davi, de 7 a 8 textos; Zelote, entre 5 e 6; já João não especificou, apenas afirmou ter produzido diversas redações.

Indagados se recordavam de algum texto produzido no ensino fundamental e as possíveis motivações que os levassem recordar: 7 participantes não responderam à questão; Tiago disse lembrar-se de um poema, entretanto não nos disse o que o faz lembrar; Jacó e Zion rememoram uma redação devido ao grande valor sentimental; Zelote nos fala que a qualidade de uma redação produzida sobre o racismo foi fator decisivo para que recordasse dessa produção.

Com as duas últimas questões, identificamos não somente a relação dos participantes com a produção de texto através de ferramentas tecnológicas, como também sua familiaridade com gênero discursivo eleito em nosso estudo. Na

questão 13, indagamos: Você considera importante que seu professor proponha atividades de leitura e de escrita a partir de ferramentas tecnológicas? Todos responderam positivamente.

Na sequência, ainda na questão 13, inquirimos: você prefere produzir um texto manuscrito ou digitado? Por quê? Nesse ponto, as opiniões se divergiram: João, Tomé e Zaqueu optam pelo texto digitado, enquanto os demais preferem os manuscritos. Quanto às motivações para a escolha do digitado, temos: Tomé o prefere pela praticidade proporcionada; já Zaqueu menciona a presença do corretor para sua escolha. Quanto aos textos manuscritos, surgiram as seguintes justificativas: melhor entendimento e desenvolvimento, ausência de habilidade com digitação e facilidade com o manuscrito.

Nosso último quesito tinha como cerne o *meme*. Ao serem questionados se conheciam, se já tinham recebido e enviado algum para alguém, todos acenaram que sim. Entretanto, quanto à produção, Zaqueu, João, Davi e Jacó disseram nunca terem produzido. Zelote, por sua vez, não só informa que já produziu como também revela a temática, ou seja, sobre uma piada interna relativa a um amigo seu.

De acordo com justificativa apresentada anteriormente, fizemos uso desse instrumento de coleta de dados com o intuito de contextualizarmos melhor os participantes, possíveis limitações quanto ao acesso a recursos tecnológicos e familiaridade com o gênero *meme*, informações essas que nos auxiliaram no planejamento dos encontros da pesquisa, sobre os quais apresentaremos nossas primeiras considerações no subtópico que segue.

4.2 COMO SE EFETIVOU O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Conforme discutido em capítulos que antecedem, nossas manifestações verbais se concretizam através de gêneros discursivos, os quais, conforme teorizado por Mikhail Bakhtin (1997), são diversos, como assim o são os diferentes campos de atuação humana. Essa percepção quanto à referida diversidade de gêneros tem-se tornado cada vez latente com a ampliação e acessibilidade tecnológica, o que coaduna para a emergência de novos gêneros, sobretudo, os da esfera digital.

Dentre os gêneros que têm emergido, optamos pelo *meme*, conforme já justificado, considerando sua função sociocomunicativa aos participantes de nosso estudo e, ainda, por seu discurso carnavalesado, que provoca o riso, remetendo-nos,

assim, ao riso renascentista que, de acordo com Bakhtin (1987), subvertia a ordem, relativizava o sério, o mundo oficial, libertando o povo do medo e da opressão.

Inicialmente, para que o leitor tenha uma visão macro de como se efetivou a etapa de produção de dados na sequência didática, realizada entre 19/04/2022 e 10/05/2022, apresentaremos nossas primeiras impressões e análises baseadas nos registros do diário de campo. Esse instrumento, que nos acompanhou durante todos os momentos, nos possibilitou reflexões e uma melhor compreensão da subjetividade do processo, dado seu caráter subjetivo e intimista, conforme defende Macedo (2010).

Cabe destacar que discursos elencados ao longo deste tópico foram retomados quando da análise categórica dos dados, os quais foram triangulados segundo proposta já apresentada no capítulo metodológico.

No quadro que segue, sintetizamos as informações sobre os encontros, os quais serão pormenorizados na sequência.

Quadro 8- Síntese dos momentos da sequência didática

MOMENTOS	DATA	CONTEÚDO	DURAÇÃO	FORMATO
1º momento	19/04/2022	Apresentação da proposta	50 min.	Presencial
2º momento	21/04/2022	Atividade de reconhecimento	65 min.	Presencial
3º momento	26/04/2022	Instruções para produção escrita inicial	60 min.	Presencial e remota
4º momento	28/04/2022	Conteúdo temático	60 min.	Remoto
5º momento	05/05/2022	Estrutura composicional e estilo de linguagem	50 min.	Presencial
6º momento	10/05/2022	Revisão e produção final	50 min.	Presencial e remota

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O primeiro momento foi marcado por muita expectativa, considerando ser essa etapa crucial, da apresentação e convite à participação na pesquisa.

Ao entrarmos em sala, a professora de Língua Portuguesa da turma e eu, pudemos perceber um estranhamento dos alunos com a minha presença. Olhares interrogavam o porquê de estar ali. A docente sinalizou que aguardássemos a chegada dos demais para que pudesse me apresentar. Aos poucos, os alunos foram chegando, se acomodando. Turma agitada e muito inquieta, o que levou a docente a realizar uma atividade de concentração e relaxamento antes de dar início às atividades propostas. Situação real vivida em sala que motivou um dos participantes a abordar essa temática na produção de um dos *memes*.

Durante a apresentação, dois pontos chamaram a atenção do pesquisador. O primeiro deles se reporta ao momento em que foi apresentada a temática do projeto, o trabalho com a competência escrita. Constatamos, através do olhar atento dos alunos, que o assunto despertava o interesse da maioria. O segundo foi quando apresentamos o gênero que seria trabalhado, o *meme*. A fisionomia da grande maioria dos alunos expressava surpresa quanto a esse gênero escolhido.

Ao chegarmos à sala, no segundo momento, notamos que poucos alunos estavam presentes, fato que nos levou a solicitar que os participantes que ali estavam fossem chamar os colegas que estavam no pátio.

Para dar início às atividades programadas, encontramos alguns contratempos. O barulho excessivo dos alunos, o que demandou tempo para “acalmá-los” e, ainda, alguns problemas técnicos durante a projeção dos slides. Sobre esse último ponto, cabe ressaltar que os participantes se mostraram bastante solícitos em colaborar na resolução da situação.

O barulho em sala, o que dificultou sobremaneira a identificação de vozes quando da transcrição da gravação, acentuava-se ainda mais quando os *memes* foram apresentados. Esses, em quase sua totalidade, provocaram risos de todos os participantes, no transcorrer das atividades propostas. Situação que nos dava os primeiros sinais de que o discurso presente nesse gênero discursivo provoca o riso carnavalizado conforme preconizado por Bakhtin, ou seja, que vai de encontro à ordem, que desconhece a hierarquia, que revoga as leis do mundo oficial, o riso onde reina a liberdade de expressão (BAKHTIN, 1987).

No terceiro encontro, momento destinado às instruções para a produção inicial, coube registro, em nosso diário de campo, a fala de um dos participantes quando da apresentação de aplicativos que poderiam ser utilizados para a produção de *memes*. Nas palavras de um deles, “fazemos *meme* até dormindo”. Diante de tal

afirmação, consultamos aos demais participantes acerca da necessidade de dar prosseguimento com a apresentação dos recursos. Foram unânimes em afirmar que não era necessário, pois já se sentiam familiarizados com tal prática.

Supracitada afirmação e atitude responsiva dos participantes ratificaram nossas considerações ao elegermos o gênero discursivo *meme* para o desenvolvimento de nosso estudo, ou seja, devemos pensar práticas de ensino que tenha sentido, vinculadas a enunciações concretas de que participam ativamente os estudantes.

O quarto encontro da pesquisa foi o único realizado, exclusivamente, de forma remota, momento síncrono. Constatamos que a participação dos alunos não se deu com a mesma intensidade conforme acontecia nos encontros presenciais. Sempre que levantávamos alguma questão para análise/discussão, era necessário que os incentivássemos à participação.

Chamou-nos a atenção o fato de um dos participantes ter produzido dois *memes* enquanto ocorriam as discussões, tematizando aspectos da personalidade de um dos colegas de sala, postos em evidência durante o encontro. Tal atitude confirma o que nos diz Oliveira (2019) acerca desse gênero, ou seja, a amplitude temática, uma das características inerentes ao *meme*, contribui não só para sua presença em espaços escolares, como também para despertar o interesse entre os jovens em produzi-lo com certa frequência.

No nosso quinto encontro, destinado à abordagem da estrutura composicional e a estilo de linguagem, percebemos uma turma agitada e barulhenta assim como o fora no nosso primeiro contato, o que nos levou a intervir por diversas vezes solicitando atenção. Inicialmente, apresentamos a atividade que deveria ser realizada. Nesse momento, constatamos um certo ar de preocupação, desconfiança por parte de alguns participantes quando informados da atividade. Antes de entregá-la, fizemos a leitura de todas as questões, explicitando cada enunciado.

Durante o período de realização da atividade, pudemos perceber um certo silêncio, o que demonstrou envolvimento dos participantes com a proposta. Nesse momento, esses vivenciavam o mundo oficial, o respeito às regras, à ordem, à hierarquia instituída em uma relação de sala de aula. Depois que o último aluno entregou a atividade, passamos à apresentação dos *memes* selecionados para a abordagem do estilo de linguagem e a estrutura composicional. Momento tomado por muito riso e participação ativa de grande parte dos alunos. Percebíamos, em

alguns momentos, disputa pelo turno de fala, principalmente quando lhes era perguntado se compartilhariam o *meme* em discussão e o porquê.

O último momento da pesquisa junto aos participantes foi marcado por algumas falas que corroboraram para nossa defesa acerca da escolha do gênero discursivo em questão. Três participantes, em grupo, se dirigiram ao pesquisador para agradecer por aqueles momentos. Nas palavras de um deles, “estava muito bom dar risadas com os *memes*, foi muito bom, professor, perceber que podemos expressar nossos pensamentos, fazer nossas críticas sem ter que ser por meio de redação: aff, é um saco”.

Nos disse outro participante: “professor, eu sempre crio e mando *meme* para meus amigos, mas eu nunca imaginei que ficaríamos trabalhando assim em sala, foi a primeira vez, eu gostei muito”. Antes mesmo do término da fala, uma colega que o acompanhava, concluiu acrescentando: “é verdade, professor”. Enquanto falava, a discente gesticulava com a cabeça em um movimento para cima e para baixo, posição afirmativa que confirmava seu discurso.

Supracitadas falas evidenciam a necessidade, conforme já nos alertara Geraldi (1997), de propormos atividades de leitura e produção textuais legítimas, ou seja, que dialoguem com o interesse e motivem os alunos. O caminho para a superação do baixo desempenho dos alunos para com a competência escritora nos acena, conforme advertido por Britto (2005), que devemos estar atentos para além da aquisição de conceitos, regras e técnicas de escrita.

A necessidade de pensarmos atividades textuais que reflitam práticas discursivas vinculadas ao contexto sócio-comunicativo se vê representada, sobretudo, no discurso daqueles a quem nosso olhar enquanto professor-pesquisador deve estar direcionado, ou seja, o aluno. Vejamos o que nos responderam Jacó e Zelote, quando questionados, em entrevista realizada individualmente com cada participante, sobre a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula.

Pesquisador: Você acha importante que o professor faça um levantamento para saber quais tipos de texto despertam o interesse de vocês?

Jacó: Sim!

Pesquisador: Por quê?

Jacó: Porque se, geralmente, o aluno tiver uma afinidade com determinado tipo de texto, fica mais fácil dele se expressar e desenvolver o que ele quer, o que ele quer falar.

Fonte: trecho da transcrição da entrevista realizada com Jacó (25/04/2022).

A resposta dada por Jacó, quando questionado se acredita ser importante que o professor identifique junto aos alunos os textos que o motivem para práticas de sala, evidencia que um melhor desempenho está relacionado a uma prática que parta de textos com os quais se tem “afinidade”. Cabe acrescentar que, quando nos referimos a “tipos” de textos durante a entrevista, o tomamos em sentido amplo, quer dizer, toda manifestação discursiva, que se apresenta com relativa estabilidade, vinculada a determinadas esferas de atividade humana, conforme teorizado por Bakhtin (1997).

A essa mesma pergunta, vejamos o que nos responde Zelote:

Zelote: Acho que sim, porque se a gente escreve um texto que a gente não gosta de escrever, a gente desmotiva, faz assim meio que por favor. Só que quando você tem um texto que você gosta de fazer, tipo quando eu fazia cordel, até fora da escola eu fazia porque eu gostava, entendeu? Aí, você acaba motivando e deixando o texto melhor, eu acho.

Fonte: trecho da transcrição da entrevista realizada com Zelote (25/04/2022).

A resposta dada por Zelote vai ao encontro da de João quanto à necessidade de que sejam selecionados textos que dialoguem com o interesse, com o gosto do aluno. O participante destaca a importância da motivação para o processo de escrita, a qual tem reflexo não só na qualidade da produção como também na continuidade desse ato fora dos muros da escola, conforme destacado em sua fala: “[...] tipo quando eu fazia cordel, até fora da escola eu fazia porque eu gostava, entendeu?”.

Para essa discussão, nos pautamos, mais uma vez, em Mikhail Bakhtin (1997), quando esse advoga pela heterogeneidade dos gêneros discursivos existentes, os quais, segundo esse filósofo da linguagem, são representativos das diversas formas de interação humana. Logo, Diante de tais considerações, não podemos deixar de pensar em um trabalho didático-pedagógico que considere a diversidade de gêneros discursivos.

Diante dessas considerações, foi que propomos, através de uma sequência didática, o trabalho com a competência escrita com o gênero discursivo *meme*, para que chegássemos a possíveis respostas à nossa questão de pesquisa: Como a carnavalização se manifesta discursivamente e na compreensão responsiva no processo de escrita textual do gênero *meme*? Os dados produzidos em nosso estudo foram analisados sob as lentes dessas duas categorias, sobre as quais discorreremos na sequência: a) Leitura de *memes*: compreensão responsiva entre interlocutores; b) Produção escrita do gênero discursivo *meme* na sequência didática: dimensões do enunciado.

4.3 LEITURA DE MEMES: COMPREENSÃO RESPONSIVA ENTRE INTERLOCUTORES

Conforme defendido por Geraldi (1997), todo ato de escrita está integrado ao ato de leitura, pois, se por um lado, o escritor/autor elabora suas estratégias discursivas considerando seu destinatário, do outro lado, a leitura cobra uma compreensão daquele a quem o texto se destina, o outro. Logo, apesar do cerne de nosso estudo ser a escrita, não pudemos lançar mão da análise da competência leitora interpretativa dos discursos presentificados nos *memes*.

De acordo com registros bakhtinianos (BAKHTIN, 1997) já apontados ao longo deste estudo, o ouvinte/leitor compreenderá e agirá de forma responsiva diante dos discursos que lhe forem destinados, ou seja, manifestará aceitação, recusa, concordância, refutação, fará acréscimos, dentre outras atitudes.

Diante de tais considerações, nos momentos destinados ao reconhecimento do gênero, ao trabalho com a estrutura composicional, estilo de linguagem e conteúdo temático, abrimos espaço para que os participantes manifestassem sua compreensão frente aos *memes* por eles produzidos, dos que foram apresentados como resultado da pesquisa solicitada para a atividade de reconhecimento do gênero e, ainda, de alguns selecionados previamente pelo pesquisador com foco nos conteúdos que seriam explorados na sequência didática.

Dessa forma, com vistas à identificação e análise da competência leitora interpretativa dos participantes, examinaremos, nos dois subtópicos seguintes, a influência da situação extraverbal e da identificação verbo-visual para uma efetiva

compreensão responsiva do ato verbal. Para isso, traremos para nossas análises atividades que foram desenvolvidas na sequência didática.

4.3.1 Apropriação do extraverbal

Conforme postulado por Bakhtin e Volóchinov (2019), para uma efetiva compreensão dos enunciados, é indispensável que consideremos, dentre outros aspectos que compõem uma enunciação, aquilo que está subentendido, ou seja, o extraverbal. Segundo suas palavras, a situação extraverbal “[...] integra o enunciado como uma parte necessária da sua compreensão semântica” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 120).

Para confirmar os registros acima, damos início às nossas análises com o *meme* criado por Levi.

Figura 6- Produção inicial do aluno Levi



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Conforme proposta apresentada, todas as produções foram socializadas com os demais participantes no quarto momento da pesquisa, quando trabalhamos, também, com o conceito de conteúdo temático.

Nessa quarta fase da investigação, iniciamos nossas discussões a partir da produção acima elencada, a qual versa sobre sexualidade. O referido *meme* tem seu projeto discursivo materializado por textos verbal e não-verbal, característica inerente ao gênero em questão, marcado pela multimodalidade.

A imagem de uma lápide com as siglas da expressão “*Requiescat in pace*”⁸, que simbolizam, sócio-culturalmente, a morte, a tristeza, a transposição para um outro mundo, onde não se prevalecem as regras do mundo oficial, foi utilizada pelo autor para manifestar, junto ao enunciado “em memória a minha heterossexualidade”, a possível mudança de opção sexual. Situação essa que nos remete ao ritual carnavalesco biunívoco de coroação e destronamento, o qual representa, segundo Bakhtin (2002), a mudança, a inversão de papéis e de valores, a transformação, a inconstância e o inacabamento das coisas, da relatividade que perpassa o carnaval.

Atendendo à nossa proposta, projetamos o *meme* e abrimos espaço para que os participantes se posicionassem, manifestando sua compreensão. Quando questionados sobre o que compreenderam, qual o propósito comunicativo do *meme* em tela, não demorou para que emergissem as réplicas de um grande diálogo. Sobre esse, compreendemos não apenas como uma interação face a face entre dois ou mais participantes de uma situação comunicativa, mas sim, conforme postulado bakhtiniano, “[...] como toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 125).

Vejamos algumas das respostas dadas pelos participantes.

João= É sinal que ele tem um ponto de vista mais aberto, que ele se assumiu, teve esse olhar crítico para ele mesmo, eu penso assim, que ele teve esse autoconhecimento, esse discernimento sobre ele mesmo, por mais que seja um *meme*, mas...

Noah= Ele está se descobrindo, se assumiu mais, se assumiu..

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

Conforme podemos observar, as falas de Noah e João convergem quanto à compreensão, ou seja, para eles, o *meme* apresenta-se como uma revelação da opção sexual do participante Levi, conforme podemos observar em suas falas: “[...] é sinal que ele tem um ponto de vista mais aberto, que ele se assumiu”; nos disse Noah: “Ele está se descobrindo, se assumiu mais, se assumiu”.

O discurso de João revela que, para ele, o processo de autoconhecimento e de criticidade sobre si foram propulsores para a descoberta da sexualidade: “[...]”

⁸ Expressão latina que significa “descanse em paz”.

teve esse olhar crítico para ele mesmo, “[...] teve esse autoconhecimento, esse discernimento sobre ele mesmo”. A observação que ele nos faz no final de sua fala “[...] por mais que seja um *meme*, mas”, nos revela o conceito que esse participante tem internalizado acerca da função desse gênero discursivo. Para ele, o *meme* não abarca um discurso sério, oficial.

Dando sequência ao diálogo sobre essa produção discursiva, o pesquisador pergunta se alguém no grupo apresenta compreensão que difere da dos dois participantes que se manifestaram anteriormente.

Pesquisador = Alguém compreendeu esse *meme* de maneira diferente da de João e Noah?

Jacó = Não, acho que ninguém compreendeu diferente de João, acho que foi essa ideia que ele quis passar aí...

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

A princípio, a resposta dada por Davi havia finalizado as discussões acerca dessa produção. Conforme combinado, somente depois de apresentadas as considerações dos participantes é que o autor do *meme* revelaria seu propósito comunicativo para que, assim, pudéssemos comparar se o destinatário compreendera o discurso conforme a intenção do autor.

Foi com a explicação dada por Levi que emergiu o riso, o qual, segundo Fiorin (2011), deve estar presente em toda produção marcada pela carnavalização. Vejamos o que nos esclareceu o autor do *meme*.

Pesquisador= Levi, explique os motivos que te levaram à criação desse *meme*.

Levi= Eu fiz quando estava assistindo uma série lá, professor, aí tinha um cara hétero, aí, do nada, o cara tava querendo pegar mulher, homem, era tudo o que ele tava vendo, ele tinha tomado um negócio, tinha ficado doidão...

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

A explicação dada por Levi acerca da motivação para sua produção discursiva evidenciou o subentendido de sua construção enunciativa, ou seja, uma cena de um filme em que um “cara” hétero, por ter ingerido algo que o tirou da normalidade, passou a relacionar-se com pessoas do sexo masculino e feminino,

conforme ele nos relatou: “[...] querendo pegar mulher, homem, era tudo o que ele tava vendo”.

Segundo teorização de Bakhtin e Volóchinov (2019), é necessário que consideremos três aspectos subentendidos da parte extraverbal de um enunciado concreto, “[...] o espaço e o tempo do acontecimento do enunciado [...], o objeto ou tema do enunciado [...] e a relação dos falantes com o ocorrido [...]” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 285).

Cientes de extraverbal que permeou a construção enunciativa do *meme* apresentado, ou seja, produzido enquanto o autor assistia a uma série, especificamente, com cenas que tematizavam o relacionamento, supostamente sexual, de um ator com outros do sexo masculino e feminino, foi que chegamos à compreensão efetiva do texto produzido por Levi.

Durante esse momento em que o autor esclarecia as condições em que se deu a construção do *meme*, foi produzido um discurso de surpresa permeado por múltiplas vozes, conforme podemos averiguar na transcrição que segue. Vozes autônomas, carregadas de valores socioculturais emergiram nessa arena de discussão, remetendo-nos, dessa forma, à polifonia (BAKHTIN, 2002), conceito que, em sua essência, expressa a combinação de vozes independentes em uma construção discursiva “[...] numa unidade de ordem superior à da homofonia” (BAKHTIN, 2002, p. 36).

João= Poxa, véi, tu enganou nós direitinho, bem que eu vi que tinha alguma coisa errada...

Jacó= Oxi, que caô foi esse... mas rapaz, eu aqui já tava pensando que você era gay...bem que eu vi que você não tem muito jeito não, não tem voz, não tem jeito afeminado, nada....raiai...

Zelote= Você tá zuando com a cara da gente, é.....vai tomar umas porradas na saída...(risos)

Jacó= Da próxima, você nos paga....

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

As falas acima nos dão indícios de uma visão estereotipada quanto à homossexualidade. Nos disse Zion: “[...] bem que eu vi que você não tem muito jeito não, não tem voz, não tem jeito afeminado, nada...”. Seu discurso nos revela uma

vinculação da homossexualidade com aspectos que não correspondem com o padrão heteronormativo imposto pela sociedade, ou seja, o jeito de portar-se, de falar de um homossexual se difere do perfil heterossexual.

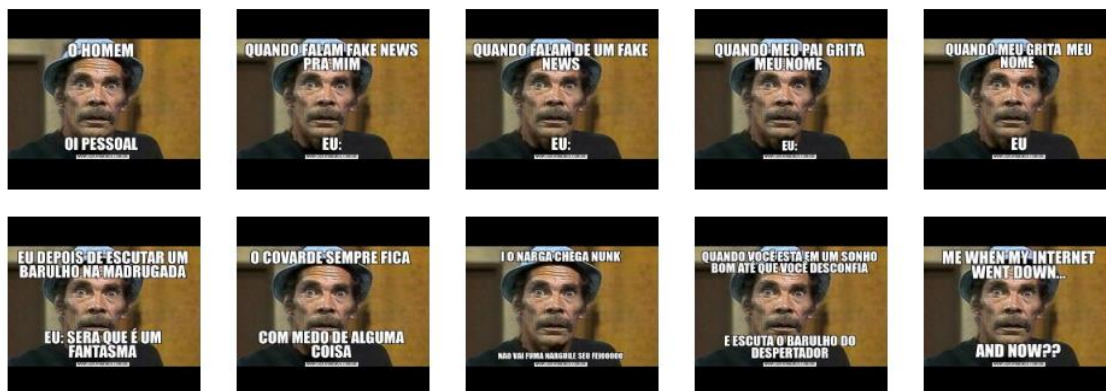
Para ratificar nossa comprovação de que, conforme teorizado por Bakhtin e Volóchinov (2019), um mesmo enunciado, em uma perspectiva dialógica da linguagem, pode ser uma “[...] réplica para acontecimentos e circunstâncias absolutamente diferentes e semelhantes” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 283), logo, definida por fatores extraverbais, recorreremos à resposta que nos foi dada por Natanael, Tiago, Zelote e Zion em uma atividade escrita realizada durante a sequência didática.

O referido exercício tinha por objetivo avaliar a compreensão dos alunos quanto ao conteúdo temático, aos aspectos linguísticos e às estratégias discursivas utilizadas, a partir de um *meme* que trazia a imagem de seu Madruga, personagem marcante da série mexicana *El Chavo*, de Roberto Gómez Bolaños. Conforme informações da página *Chaves Fandom*⁹, o personagem seu Madruga, pai de Chiquinha, é um sujeito desempregado que não gosta de trabalhar, que vive de bicos, situação que o leva à dívida de mais de 14 meses de aluguel. Suas justificativas para não quitá-la junto ao senhor Barriga, proprietário da casa onde mora, foram decisivas para caracterizá-lo como um sem-vergonha, cara-lisa.

Apesar de ter sua exibição suspensa em 2020, o grande sucesso dessa série entre o público, sobretudo, jovem, fez com que esse personagem tivesse sua imagem utilizada na construção de *memes* que versam sobre as mais diversas temáticas, conforme podemos constatar na imagem abaixo.

⁹ Disponível em: <https://chaves.fandom.com/pt-br/wiki/Seu_Madruga>. Acesso em 26 de setembro de 2022.

Imagem 3- Memes sobre seu Madruga



Fonte: Disponível em: <gerarmemes.com.br>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

O *meme*, figura 7 abaixo, utilizado na proposta da atividade acima mencionada, constitui-se a partir dos enunciados “eu na vida real” junto à figura do seu Madruga e do enunciado “eu no instagram” vinculado à imagem parodiada desse personagem. Sobre a paródia, nos vai dizer Bakhtin (2002) que o ato de parodiar é inerente a todos os gêneros que se constituem sob uma visão de mundo carnavalizada. Ainda, ao analisar as obras parodiadas da Antiguidade, esse filósofo da linguagem nos afirma que “[...] a paródia não era, evidentemente, uma negação pobre do parodiado. Tudo tem a sua paródia, vale dizer, um aspecto cômico” (BAKHTIN, 2002, p. 151).

Na sequência, apresentamos o *meme* que orientou nossa proposta de atividade e as respostas dadas pelos participantes.

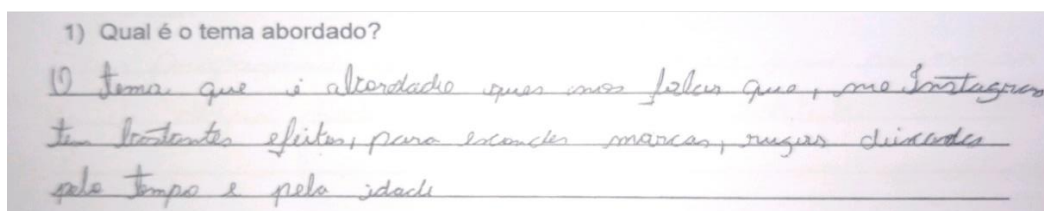
Figura 7 – Meme utilizado na atividade escrita proposta



Fonte: disponível em: <https://cdn.dicionariopopular.com/imagens/meme-seu-madruga-cke.jpg?auto_optimize=low>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

A primeira questão buscou identificar a percepção dos participantes quanto ao conteúdo temático abordado nesse texto. Vejamos o que eles nos responderam:

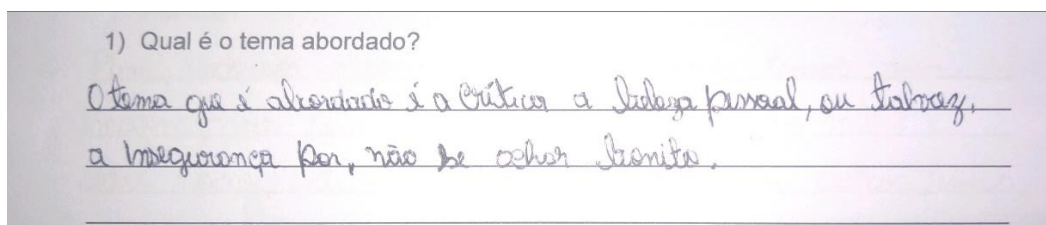
Figura 8 – Resposta de Tiago à questão proposta



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A resposta dada por Tiago nos revela que esse *meme* apresenta como tema os recursos disponíveis no *Instagram* para camuflar aspectos físicos decorrentes da idade. Ele menciona que marcas e rugas surgem decorrentes do tempo.

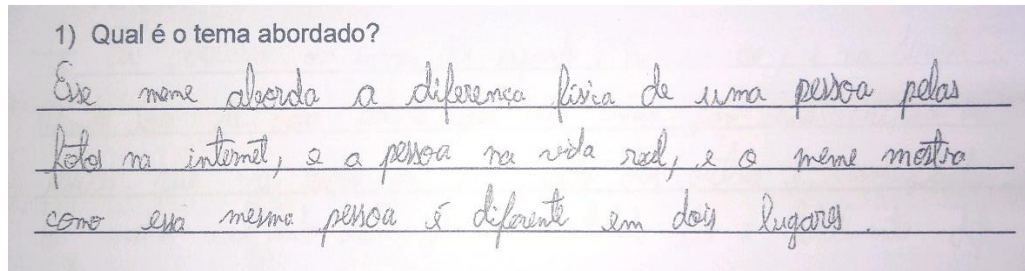
Figura 9 – Resposta de Zion à questão proposta



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Zion, por outro lado, afirma que esse texto se apresenta como uma crítica à beleza física e, ainda, aventa para a possibilidade de que ele traga como tema a insegurança, decorrente do autor não se enxergar como uma pessoa “bonita”.

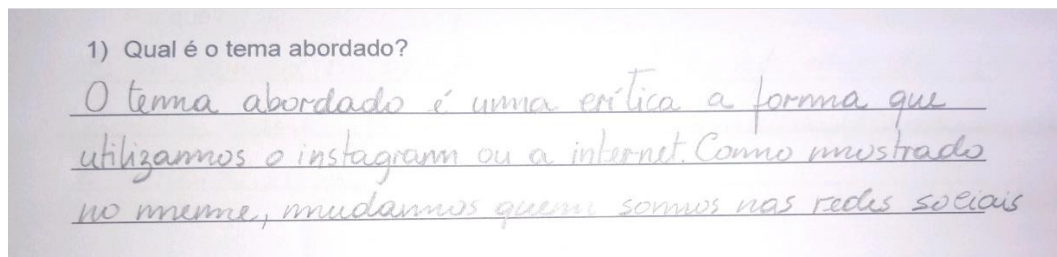
Figura 10 – Resposta de Zelote à questão proposta



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

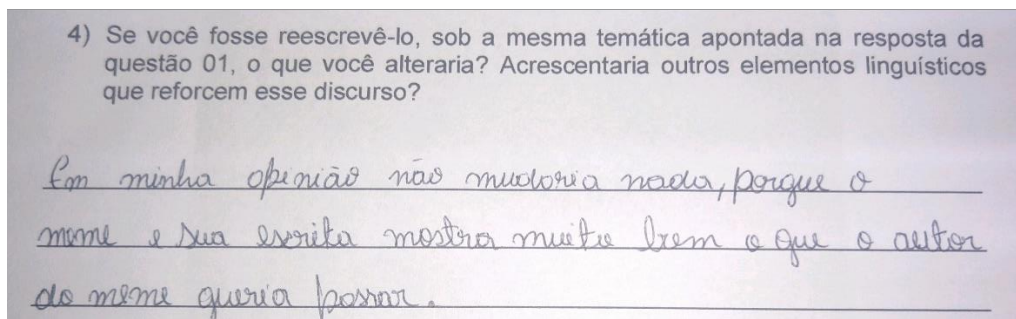
Para Zelote, essa produção tematiza a diferença existente entre o físico expresso no plano real do virtual. Consoante suas palavras, “[...] essa mesma pessoa é diferente em dois lugares”. O discurso de Natanael, conforme podemos averiguar na figura 11, vai ao encontro do de Zelote quando nos diz que “[...] mudamos quem somos nas redes sociais”. Apesar de, em seu discurso, reconhecer essa mudança, para ele, o projeto discursivo desse *meme* está centrado na crítica sobre o mau uso das redes sociais e da internet, conforme nos revelam suas palavras: “é uma crítica a forma que utilizamos o *instagram* ou a internet”.

Figura 11 – Resposta de Natanael à questão proposta



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Natanael mostra-se convicto quanto a essa temática apontada por ele. Nessa mesma atividade, na quarta questão, lhes foi questionado se fariam alguma alteração no *meme* caso fossem reescrevê-lo, considerando o tema identificado na primeira questão. Ele nos responde que não realizaria mudanças, pois o verbo-visual materializado no *meme* expressa claramente a mensagem que o autor quis expressar, segundo nos revela a figura 12.

Figura 12 – Resposta de Natanael à questão proposta

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Através das respostas acima elencadas, identificamos quatro temas distintos para uma mesma construção discursiva: os recursos disponíveis no *Instagram*, a crítica à beleza física, a diferença do corpo físico expresso no plano virtual do real e, ainda, a crítica sobre o mau uso das redes sociais e da internet. Essa compreensão diversificada dos participantes exemplifica que os enunciados estão diretamente “[...] entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 121). Logo, quem não conhece o plano contextual em que se deu a construção enunciativa poderá não identificar a intenção comunicativa que orientou esse ato.

Para corroborar nossas análises acerca da importância do extraverbal para uma efetiva compreensão do enunciado, trazemos, ainda, o *meme* apresentado por Natanael, como resultado de sua pesquisa para a atividade de reconhecimento, segundo módulo da sequência didática.

Geraldi (1997) nos vai dizer que, muitas vezes, os textos propostos para a atividade de leitura não possuem legitimidade, pois não despertam o interesse dos alunos, não os motivam para essa atividade, já que não dialogam com suas inquietações. Logo, a atividade de reconhecimento do gênero *meme* partiu de textos selecionados pelos participantes de nosso estudo.

Figura 13- Texto pesquisado por Natanael



Fonte: *meme* apresentado pelo participante como resultado da pesquisa solicitada para atividade de reconhecimento do gênero na sequência didática.

A imagem do cantor Zé Neto, da dupla sertaneja Zé Neto & Cristiano, e o enunciado “professora atrasa 2 minutos” junto à voz dos alunos, representada pela pergunta “Aula vaga?”, compõem o projeto discursivo no texto apresentado por Natanael. O referido *meme* provocou riso generalizado quando projetado à turma, conforme averiguado na gravação do encontro. Sobre os desdobramentos do riso, está registrado em nosso diário de campo: “[...] nesse momento do encontro, em que projetamos o *meme* sobre a aula vaga, tivemos muito trabalho para retomar a atenção dos alunos para a atividade proposta” (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2022).

Questionados se todos compreenderam o *meme*, foi unânime a sinalização positiva. Para tal afirmação, converge o fato de que todos os enunciados ali representados dialogam com o contexto em que os participantes estão inseridos, a sala de aula; o extraverbal, necessário à compreensão desse *meme*, compõe o universo sócio-discursivo dos participantes da pesquisa. Na sequência, apresentamos um fragmento da transcrição do momento da sequência didática destinado ao reconhecimento do gênero.

Este fragmento da transcrição se reporta ao momento em que se discutia o *meme* acima mencionado.

Pesquisador= Isso acontece mesmo?

João= Com certeza.

Levi= Claro, professor, e é bom demais...(risos).

Natanael= Foi o *meme* que mais me chamou a atenção, por isso eu trouxe, eu sabia que a galera ia dar risada (risos).

Pesquisador= compartilhariam?

Todos= Com certeza.

Pesquisador= É possível que esse *meme* seja interpretado de outra forma?

Davi= Claro que não, está claro o que a pessoa que criou quis dizer.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 2º momento da pesquisa (26/04/2022).

Concluimos, pelas falas acima transpostas, que o sentido atribuído por quem compartilhou o *meme* coincide com a compreensão dos demais participantes da pesquisa e, ainda, a segurança dos participantes quanto ao “horizonte espacial e semântico” que ele representa levou à afirmação para a qual não houve contestação: “Claro que não, está claro o que a pessoa que criou quis dizer”.

O pronunciamento de Natanael: “Foi o *meme* que mais me chamou a atenção, por isso eu trouxe, eu sabia que a galera ia dar risada” nos remete à função primeira desse gênero do discurso, ou seja, provocar o riso. A resposta que todos os participantes nos deram sobre a possibilidade de compartilhamento confirma o que nos sinaliza Guerra e Botta (2018): a compreensão é a grande propulsora para o compartilhamento do *meme*, com conseqüente viralização.

A partir das análises empreendidas ao decorrer deste tópico, podemos concluir que a identificação do contexto extraverbal é um dos fatores determinantes para uma efetiva compreensão de um enunciado concreto. A esse fator mencionado, soma-se ainda a identificação verbo-visual, outra condição para que o leitor compreenda e aja responsivamente diante dos discursos que lhes forem destinados.

4.3.2 Identificação verbo-visual

Para que uma construção enunciativa caracterizada pela multimodalidade atenda a seu propósito comunicativo, é indispensável que o jogo verbo-visual seja compreendido pelo leitor, pois, conforme teorizam Bakhtin e Volóchinov (2006), não somente através da palavra, mas também da imagem e do gesto significativo que a consciência manifesta seu conteúdo semiótico e ideológico.

Dessa forma, nesse segundo tópico destinado à análise de elementos que contribuem para a compreensão e consequente atitude responsiva do leitor, iniciaremos nossas discussões evidenciando a relação dialógica do enunciado concreto produzido por Zaqueu com o contexto que engendrou sua produção. Para isso, resgatamos informações registradas em nosso diário de campo, conforme revelado no fragmento abaixo.

“[...] os alunos faziam muito barulho. Para acalmá-los, a professora realizou uma atividade de relaxamento antes de dar início às atividades programadas”.

Fonte: registros do diário de campo (19/04/2022).

“[...] Para dar início às atividades programadas, encontramos alguns contratempos. O barulho excessivo dos alunos foi um deles.”

Fonte: registros do diário de campo (21/04/2022).

Conforme podemos observar nos registros acima elencados, a turma em que desenvolvemos a pesquisa era muito agitada, fato que, em algumas situações, demandou não só tempo para acalmá-los como também a intervenção da professora com a realização de técnicas de relaxamento através da respiração, antes do início da atividade. O resultado dessa prática desenvolvida durante esses momentos nos sinaliza para a contribuição que o exercício meditativo pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as elucidações encontradas no portal Namu¹⁰, a meditação pode ser definida como uma técnica que visa à descontração corporal, através da diminuição do ritmo respiratório, para proporcionar um estado de leveza e tranquilidade tanto no plano físico como mental. As informações apresentadas pelo referido site nos dão conta de que o foco, seja em elementos internos ou externos, é o elemento chave para se alcançar o estado meditativo.

Supracitadas práticas vivenciadas pelos participantes, as quais, conforme nos revelou a professora, eram realizadas sempre que a turma encontrava-se inquieta, ansiosa, estados de ânimo manifestos, sobretudo, em dias em que os participantes eram submetidos a avaliações, foram definidores para que Zaqueu adotasse a temática “meditação” para sua construção textual discursiva, figura 14.

¹⁰ Disponível em: <https://namu.com.br/portal/o-que-e/meditacao-2/>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

Figura 14- Produção final de Zaqueu



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ao parodiar a imagem da professora, cujo nome, apesar de revelado na construção do *meme*, nós o substituímos, por questões éticas, pelo pseudônimo Maria, confirma, mais uma vez, o que já preconizara Bakhtin (2002), ou seja, o ato parodístico está imbricado em uma construção que retrata o mundo sob uma perspectiva carnavalesca.

O autor utilizou uma imagem feminina, de pele branca, com cabelos cor de rosa para reportar-se à referida professora que adota a prática da meditação em sala de aula. A opção por uma figura com semblante sereno revela o entendimento que o autor apresenta sobre os benefícios da prática meditativa, os quais pudemos constatar quando presenciamos sua realização no primeiro momento da pesquisa.

A cor expressa na imagem reforça a simbologia de que o rosa é representativo do feminino, oposto ao azul, símbolo do sexo masculino. De acordo com o que nos esclarece Baliscei (2020), a cor rosa foi, de forma arbitrária, utilizada para simbolizar meninas cuja família se posicionava contra “[...] as proposições dos movimentos feministas que visavam questionar os estereótipos de gêneros e os papéis tradicionais que as mulheres eram cobradas a desempenhar” (BALISCEI, 2020, p. 233).

Não somente o ato de parodiar nos acena para a carnavalização dessa produção, mas também o enunciado verbal “bora meditar!!”, o que nos remete à linguagem da praça pública, própria dos ritos carnavalescos medievais, discussão que será retomada mais adiante quando tratarmos do estilo de linguagem inerente ao gênero discursivo *meme*, no próximo tópico.

Antes de evocar a voz da professora, com o enunciado concreto “bora meditar!!!”, o que explícita a temática do *meme*, o autor retrata o tempo e o espaço em que se dá a realização de tal prática, ou seja, antes de iniciar a aula; a prática meditativa se dá assim que “Maria entra na sala”.

O auditório a quem se destina a proposta da meditação é o mesmo para quem, inicialmente, o *meme* foi criado, ou seja, a turma em que desenvolvemos nossa pesquisa, identificada pela abreviatura TI¹¹ seguido da numeração, expressos no lado esquerdo superior da imagem. Dessa forma, não foi difícil identificar o jogo verbo-visual: o nome da professora, o convite feito pela frase exclamativa “bora meditar!!!” e a imagem parodiada que os remete a aspectos de praticante de meditação, conforme averiguamos na transcrição que segue.

Este fragmento da transcrição se reporta ao momento em que Zaqueu apresentava seu *meme* aos participantes no 4º momento do encontro.

Pesquisador= Vocês compreenderam o *meme* de Zaqueu? Qual a mensagem que ele quer passar com essa produção?

João= Como não?! Ah, deixa Maria ver esse *meme* que você criou dela... eu acho que ele só quis falar sobre isso mesmo, não foi nenhuma crítica não, foi só para resenhar...

Pesquisador= Por que “como não”?

João= ah, porque tem o símbolo da turma e também o nome da professora e a bonequinha que parece com ela (risos)

Pesquisador= Zaqueu, qual foi sua intenção em produzir esse *meme*?

Zaqueu= Ué, eu não menti, nem também não tô ofendendo ninguém....(risos)... e essa imagem lembra bem Maria, bem tranquila.....professor, eu fiz esse *meme* porque me lembrei na hora da questão da meditação, porque deixa a gente mais tranquilo, eu mesmo gosto....

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

As falas desses participantes acima transpostas revelam não só a necessidade da identificação verbo-visual para que a produção tenha sentido para o leitor, como também ratificam nosso posicionamento defendido no subtópico

¹¹ A abreviatura TI se refere aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Por questões éticas, o número da turma foi omitido na produção em questão.

anterior, ou seja, apropriar-se do contexto de produção é fator implicado na compreensão de um projeto discursivo.

A resposta dada por João, “[...] não foi nenhuma crítica não, foi só para resenhar”, converge para nosso entendimento de que, para esse participante, tal gênero discursivo tem por finalidade abarcar um discurso extraoficial, que se contrapõe à seriedade do mundo oficial, nos moldes do revelado por Bakhtin (1987, 2002) ao teorizar sobre as manifestações carnavalescas da Idade Média e Renascimento. Em outro momento em que discutíamos uma produção que tematizava uma possível “revelação sexual”, João ressaltou que, apesar de ser um *meme*, o autor retratou o seu processo de autoconhecimento, ou seja, um assunto sério. Nos disse João: “[...]ele teve esse autoconhecimento, esse discernimento sobre ele mesmo, por mais que seja um *meme*, mas...”.

Nesse momento de discussão acerca da produção de Zaqueu, abrimos espaço para resgatar algumas reflexões realizadas em momento anterior da pesquisa, destinado à abordagem dos recursos expressivos e discursivos possíveis à escrita do gênero *meme*. Ao ressuscitarmos essas discussões em um momento destinado à leitura e compreensão dos textos produzidos, nos pautamos mais uma vez em Geraldini (1997), quando esse defende que o processo de leitura deve estar integrado ao de escrita. Vejamos o que nos responderam os participantes à pergunta feita pelo pesquisador.

Pesquisador= Se retirássemos a frase “bora meditar” e deixássemos somente “Maria entra na sala”, vocês compreenderiam qual era a mensagem?

João= Aí, não, porque poderia ser qualquer coisa ...

Pesquisador= Por exemplo?

Jacó= Hum....podia ser que ele queria expressar que Maria sempre entra na sala tranquila, ou que ela tá desconfiada que alguém está pescando na hora da prova (risos).

João= Podia ser também que queria dizer que Maria entra na sala tranquila só no início, porque, com nossa sala, professor, nem no início tem tranquilidade.

Levi= Tranquilidade por aqui só com a meditação de Maria, quando ela faz (risos)...

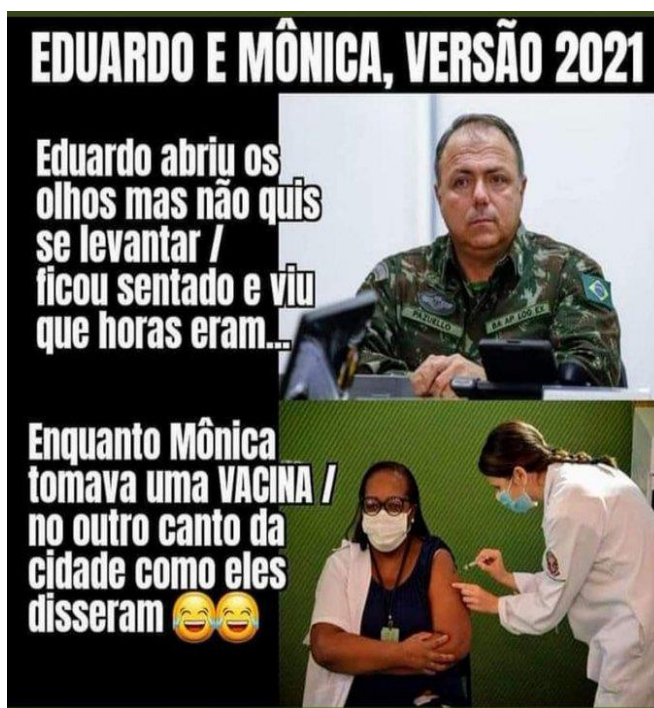
Kleiman (2002) advoga pelo papel ativo do aluno para a atividade de leitura e compreensão textual. Para isso, essa teórica nos orienta que esse processo deve estar para além de uma análise puramente linguística, pois, se assim o fosse, o reduziríamos a uma “leitura autorizada” em que “[...] a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável” (KLEIMAN, 2002, p. 23).

A partir de tais considerações, questionamos aos participantes a necessidade da presença do enunciado verbal “bora meditar!!!” para uma efetiva compreensão. Com isso, buscamos ratificar a importância de que, em um processo de escrita, todos os elementos verbais necessários à compreensão devam estar presentes e sejam passíveis de identificação por parte do outro, principalmente quando um mesmo texto possa servir a outros propósitos comunicativos.

As repostas que nos foram dadas revelaram que os participantes reconhecem a essencialidade desse texto verbal para o discurso que foi construído. A resposta de João, inicialmente, nos diz que o *meme*, sem a presença do enunciado “bora meditar” poderia significar qualquer coisa. Para Jacó, sem a presença dessa informação no texto, a temática do *meme* versaria sobre a tranquilidade da professora ao entrar na sala de aula ou ainda a sua desconfiança para com os alunos que pescam na hora da prova. Tais considerações constataam a importância da presença desse enunciado verbal, além de nos sinalizar para a fecundidade desse *meme*, ou seja, de poder replicar-se sob outras temáticas.

Em um outro momento da sequência didática, destinado ao estudo da estrutura e estilo verbal, apresentamos alguns *memes*, selecionados previamente pelo pesquisador, em torno dos quais giraram nossas discussões. Dentre essas produções que foram socializadas com os participantes, uma delas - figura 15 - nos chamou a atenção, a qual trazemos para esta análise empreendida sobre a importância da identificação verbo-visual.

Figura 15 – Meme que aborda a vacinação contra a Covid-19



Fonte: disponível em: < <https://twitter.com/JSPendot/status/1351182538849591305>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

Desde dezembro de 2019, a população tem convivido com a pandemia da Covid-19, a qual, de acordo com definição apresentada no site do Ministério da Saúde do Brasil, se caracteriza como “[...] uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021).

Assim que o vírus foi reconhecido, iniciou-se o processo de produção de vacinas que pudessem combatê-lo. A Rússia, de acordo com Senhoras (2021), foi o primeiro país a produzir uma vacina contra a Covid-19. Denominada de Sputnik, a vacina começou a ser produzida em agosto de 2020.

Enquanto outros países se apressavam em produzir e/ou adquirir vacinas para vacinar sua população, o Brasil estava envolto em outro problema quanto a essa temática, ou seja, a resistência do governo, movido por questões ideológicas, em incentivar medidas de isolamento social para conter o avanço do vírus, ademais do retardo no processo de compra de vacinas.

Amparado em Maranhão; Senhoras, 2020; Fonseca *et al*, (2020), Senhoras (2021) nos afirma que o Brasil, apesar de sua posição de destaque no cenário internacional quanto à produção de medicamentos, “[...] caracterizou-se no contexto

da pandemia da Covid-19 como um país retardatário no cenário de produção de vacinas em função da politização existente em torno da pandemia” (SENHORAS, 2021, p.111).

A referida politização, somada à postura negacionista do Presidente da República, trouxe algumas implicações, dentre elas a crise administrativa na pasta da saúde, o que teve como consequência a troca de três de seus ministros. O terceiro a ocupar o cargo foi o general Eduardo Pazuello, reconhecido por sua postura omissa durante a crise pandêmica, o que corroborou para o atraso no processo de vacinação.

Somente em 17 de janeiro de 2021, o primeiro brasileiro foi vacinado contra a Covid-19. O protagonismo desta cena ficou por conta da enfermeira Monica Calazans, de 54 anos, que recebeu a dose da vacina no estado de São Paulo. A referida profissional da saúde, conforme nos relata matéria publicada no site da CNN Brasil¹², trabalhava no hospital Emílio Ribas, referência no tratamento contra a Covid-19.

Com esse relato acima, visamos elucidar dois dos três personagens a comporem a imagem do *meme*, exposto na figura 15, ou seja, um ex-ministro da saúde e a primeira pessoa a ser vacinada no Brasil. Entretanto, como esse gênero é composto também por enunciados verbais, indispensáveis à sua compreensão, discorreremos na sequência sobre o texto parodístico utilizado para satirizar a postura negacionista do governo, representado pelo ministro da saúde. Antes de apresentarmos a fonte que, dialogicamente, alimentou a materialidade verbal do *meme* acima, retomaremos a discussão já empreendida neste estudo sobre a sátira.

Ao falar sobre a sátira, característica constitutiva de um discurso carnavalesco, Bakhtin (2002) retoma a origem do romance polifônico de Dostoiévski. Segundo esse filósofo da linguagem, o referido romance, obra que fez ressurgir o processo de carnavalização literária, apresenta características que remonta à sátira menipeia. Dentre elas, destacamos a problematização por problemas contemporâneos, discutindo as últimas questões. Características essas evidenciadas no *meme* em tela, que discute a crise em torno da vacinação contra a Covid-19, problema contemporâneo quando da produção e circulação desse *meme*.

¹² Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/primeira-pessoa-e-vacinada-contra-covid-19-no-brasil/>>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

O texto verbal parodia a letra da música Eduardo e Mônica, escrita em 1986 por Renato Russo, integrante do grupo Legião Urbana. Dentre as estrofes que a compõem, cabe menção a esta:

“Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade, como eles disseram”

A partir da comparação desse excerto acima com a paródia criada, constatamos a substituição do sintagma nominal “um conhaque” por “uma vacina”, o que contribui para a identificação da temática retratada no texto. Além desse elemento verbal, outros convergem para a identificação do assunto abordado: a figura da enfermeira segurando uma seringa e aplicando-a no braço da Mônica. Para reforçar a sátira à omissão e ao negacionismo do governo, o autor do *meme* utiliza a imagem do ministro sem máscara, o que nos remete a um outro aspecto da carnavalização, ou seja, a transgressão às normas do mundo oficial.

Esses elementos verbais e visuais acima elencados não foram identificados pelos participantes, o que trouxe implicações para a compreensão do propósito comunicativo do texto veiculado. Vejamos como eles se posicionaram quando questionados sobre o que compreenderam:

Pesquisador= O que vocês entendem desse *meme*?

Levi= Só sei que ele fala da vacina, e que tem muito texto (risos)...

Noah= To “bugado” aqui, não entendi nada.....

Zelote= É, ele tem muito texto mesmo, sei que é sobre a vacina porque tem uma enfermeira metendo a agulha na mulher...

Pesquisador= Quem não entendeu o meme?

João= Eu também não entendi...

Levi= Professor, a gente só entendeu que é sobre a vacina mesmo.

Pesquisador= Todos vocês concordam que é sobre a vacinação?

João= Disso a gente tem certeza.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 5º momento da pesquisa (03/05/2022).

Conforme observamos, houve uma compreensão parcial do texto, os participantes reconheceram que ele versa sobre a vacinação, mas não conseguiram identificar a crítica que estava sendo feita ao posicionamento negacionista do ministro, que representa o governo. Quando perguntados se era unânime a compreensão de que o texto retrata a vacinação, João nos deu a seguinte resposta, diante da qual não houve manifestação contrária: “Disso a gente tem certeza”.

Cabe frisar que, em momento algum da discussão, eles se reportaram a um outro elemento que remete à temática, a presença da palavra “vacina” na estrofe parodiada. Talvez uma explicação para isso esteja na fala de Levi e Zelote, que nos afirmaram que o referido *meme* tem muito “texto”, o que não é comum nesse gênero discursivo, situação que, segundo nossa compreensão, pode desestimulá-los à leitura. Cabe destaque ao fato de que o aluno se refere a texto como sinônimo de enunciados verbais.

Somente depois da interferência do pesquisador, elucidando os demais elementos que compunham o *meme*, foi que os participantes foram se apropriando de sua real intenção, conforme podemos averiguar na sequência.

Pesquisador= Quem é Eduardo?

João= É o ministro da saúde?

Davi= Professor, sinceramente, não sei quem é...

Pesquisador= E Mônica?

João= Foi a que tomou a vacina primeiro, eu acho...

Pesquisador= Qual era o posicionamento do Ministro da Saúde?

João= Esse povo do governo é contra.

Pesquisador= E agora, vocês entendem?

Levi= Agora, você explicando, ficou mais fácil para entender...

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 5º momento da pesquisa (03/05/2022).

Nos diz Geraldi (1997), em analogia ao ato de tecer, que o ato de leitura é movido por um processo dialógico através do qual mobilizamos nossos fios, resultado do processo socio-histórico de nossa constituição, para, junto às pontas de fios deixadas por quem produziu o texto, construirmos o sentido, desvelarmos o propósito comunicativo. Entretanto, conforme comprovado na análise empreendida ao decorrer deste tópico, a não identificação das pontas desses fios impacta diretamente nossa compreensão e atitude responsiva ativa.

De acordo com Brait (2013), a dimensão verbo-visual “[...] apresenta papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido” (BRAIT, 2013, P.44). Logo, esses elementos compartilham, junto ao contexto extraverbal, do cenário da compreensão responsiva ativa de um propósito discursivo. Para reforçar nosso posicionamento, retomamos, a fins de conclusão de análise sob as lentes da categoria “leitura de *memes*: compreensão responsiva entre interlocutores”, as discussões acerca da figura 8, utilizada na atividade que foi proposta aos participantes, no 4º momento da pesquisa.

Figura 8 – Meme utilizado na atividade escrita proposta



Disponível em: <https://cdn.dicionariopopular.com/imagens/meme-seu-madruga-cke.jpg?auto_optimize=low>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

Antes de solicitar que os alunos respondessem a atividade, que inicialmente seria realizada de forma assíncrona, procedemos à leitura das questões, explicitando cada enunciado, de modo a evitar que uma possível não compreensão do que estava sendo proposto implicasse nas respostas. Nesse momento, segundo as anotações de nosso diário de campo do dia 28/04/2002, quando perguntados se seria necessário que o pesquisador elucidasse o conteúdo verbo-visual do *meme*,

todos os participantes foram unânimes em dispensar esse momento, pois afirmaram o terem identificado.

Entretanto, a referida compreensão verbo-visual não foi suficiente para que todos os participantes identificassem um único conteúdo temático acerca desse *meme*, fato que nos revela a interdependência que há entre o reconhecimento verbo-visual e o contexto extraverbal de produção para que a compreensão vá ao encontro do propósito comunicativo do autor. Conforme já demonstrado em outro momento da análise, compreensões heterogêneas foram apontadas: os recursos disponíveis no *Instagram*, a crítica à beleza física, a diferença do corpo físico expresso no plano virtual do real e, ainda, a crítica sobre o mau uso das redes sociais e da internet.

Com o exposto, antes de passarmos para o tópico destinado à análise da competência escritora, afirmamos que as atividades desenvolvidas durante a sequência didática não só nos permitiram atingir alguns de nossos objetivos propostos com esse estudo, ou seja, identificar e analisar a competência leitora interpretativa de alunos do 1º ano do Ensino Médio, como também nos proporcionaram, consoante com o pensamento de Antunes (2003), trabalhar a criticidade dos alunos a partir de textos autênticos.

4.4 PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO *MEME* NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DIMENSÕES DO ENUNCIADO

Segundo Mikhail Bakhtin (1997), nosso ato verbal se organiza em torno de um propósito comunicativo, sobre o qual incidem as estratégias discursivas, as condições em que é produzido e aqueles a quem se direcionam nossos discursos. Logo, pautados na concepção de que a língua/linguagem é resultado de um processo de interação verbal, sócio-cultural e ideologicamente situada, analisamos, neste tópico, o processo de escrita do gênero discursivo *meme* desenvolvido na sequência didática.

Partindo do pressuposto bakhtiniano (BAKHTIN, 1997) de que cada esfera de interação verbal apresenta uma relativa estabilidade quanto a seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem, nossas discussões se organizaram em torno dessas três dimensões, as quais, apesar de estarem inter-

relacionadas em uma enunciação, foram tratadas separadamente para fins didáticos.

Iniciamos com a abordagem do conteúdo temático presentificado nos *memes* que compõem o *corpus* de nosso estudo.

4.4.1 Conteúdo temático

Bakhtin nos diz que o conteúdo temático - também nomeado por tema da enunciação (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006) - não é determinado somente pelos componentes linguísticos que estão materializados na superfície discursiva, mas também pelos elementos contextuais que lhe deram origem. Logo, consoante suas palavras, o tema “[...] é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 131). Ao versar sobre a historicidade, esses teóricos ressaltam que essa pode ser considerada numa “escala microscópica”, ou seja, ocorrida em períodos próximos ao ato de fala.

Logo, a partir do exposto acima, nosso trabalho com a competência escritora partiu dos textos produzidos por alunos sem que lhes fosse posto limite quanto ao assunto a ser abordado, respeitando, dessa forma, o lugar de fala/escrita dos participantes. O resultado dessa liberdade para criação nos sinalizou para a amplitude temática desse gênero, conforme análise seguinte.

4.4.1.1 Amplitude temática

De início, apresentamos, no quadro 9, os *memes* que foram produzidos durante a realização da sequência didática para exemplificar o que nos afirma Oliveira (2019), ou seja, que esse gênero discursivo apresenta, como uma de suas características, a amplitude temática. Propriedade que, possivelmente, tenha sido a propulsora para que alguns participantes produzissem um novo texto, sobre outra temática, em sua versão final.

Sobre os *memes* que versam sobre o mesmo assunto em suas versões inicial e final, destacamos que só expusemos uma das produções, considerando nosso

objetivo de discussão neste subtópico, ou seja, a amplitude temática manifesta nesse gênero discursivo.

Quadro 9- Memes produzidos na sequência didática e a temática neles representada

<p>você precisa ficar sério.</p> <p>EU:</p> 	 <p>MEU IRMÃO PROCURANDO BISCOITOS NO ARMÁRIO:</p>  <p>EU COM OS BISCOITOS NA BOCA:</p>
<p>1-Tematiza a postura diante de situações que cobram seriedade</p>	<p>2-Tematiza a gulodice para com os biscoitos</p>
 <p>A VEIA</p> <hr/>  <p>QUANDO VIU JOÃO</p>	 <p>alunos da ???</p> <p>provas de biologia, matemática, Eletrotécnica</p>
<p>3- Tematiza a mudança de comportamento</p>	<p>4- Tematiza a dificuldade da turma para com algumas disciplinas</p>

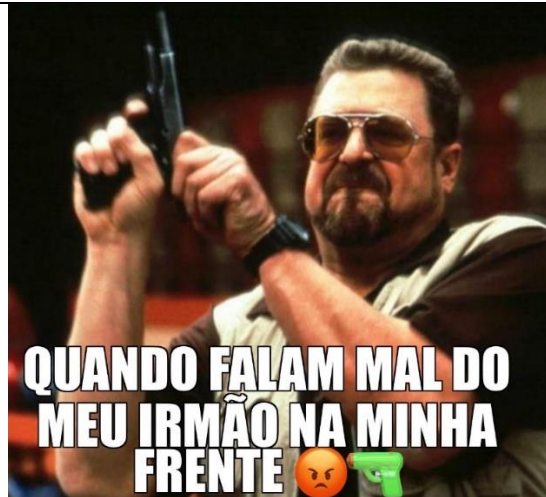
<p> pessoa: como vai a vida amorosa eu: tranquilo demais começou a tocar Jorge e Mateus: </p> 	
<p>5- Tematiza a sensibilidade diante de músicas sertanejas</p>	<p>6- Tematiza a consequência pelo adiamento de compromissos acadêmicos</p>
 <p>Eu jogando domino mais sou do 1 ano</p>	<p>Maria entra na sala</p> 
<p>7- Tematiza o comportamento do participante</p>	<p>8- Tematiza a prática de meditação</p>



9- Tematiza a sexualidade



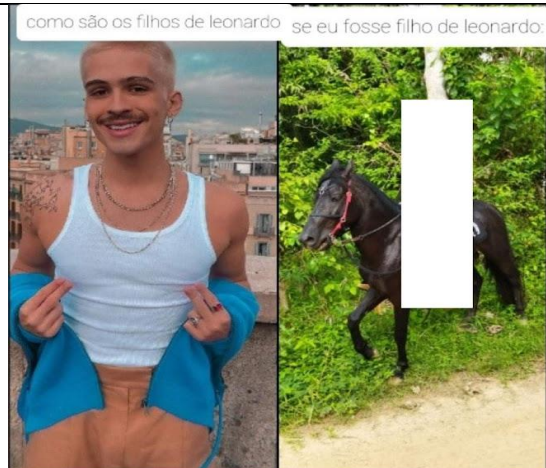
10- Tematiza a dificuldade com a disciplina matemática



11- Tematiza a postura de defesa em relação ao irmão



12- Tematiza a dificuldade com a disciplina matemática



13- Tematiza o gosto pelo rural, pela cultura sertaneja	14- Tematiza o desinteresse dos colegas de turma
---	--

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Conforme depreendemos das imagens acima, somente dois *memes* versam sobre um mesmo assunto, ou seja, a dificuldade dos alunos com a disciplina matemática. Os demais tematizam desde a prática meditativa até aspectos da personalidade e do comportamento humano. A identificação dessa temática nas supracitadas produções partiu da percepção do pesquisador, a qual foi confirmada pelos participantes no quarto momento da pesquisa.

Geraldi (1997) defende que o ato de escrever é marcado por intersubjetividades, as quais se manifestam, dentre outros aspectos elencados por ele, na escolha do que o autor tenha a dizer. Logo, cabe-nos reafirmar a relevância da incorporação de *memes* a um planejado didático para com a competência escritora, já que, esse gênero discursivo mostrou-se propenso para a partilha de subjetividades, nas quais estão imbricados os motivos, as aspirações, as crenças, valores e atitudes dos participantes, características que nos remetem aos pressupostos de um estudo qualitativo, conforme defendido por Minayo (2002).

Para reforçar nossas discussões, apresentamos, no quadro abaixo, as respostas que alguns dos participantes nos deram para a seguinte pergunta durante a entrevista: Se eu passasse uma atividade escrita para ser realizada agora e lhe desse a opção de escolher o assunto, sobre o que você gostaria de escrever?

Quadro 10 – Resposta dos participantes dada na entrevista

Zelote	“[...] Acho que escreveria algo sobre cordel, eu gosto muito”
Jacó	“[...] Qualquer escrita que fosse narrativa”
Zaqueu	“[...] Uma escrita que fosse de aventura”
Levi	“[...] Eu escreveria algo que falasse sobre drama”
Tiago	“[...] Qualquer coisa sobre comédia”

Fonte: trecho da transcrição da entrevista realizada em 28/04/2022.

As respostas que nos foram dadas reforçam nosso posicionamento já elucidado em capítulos anteriores, ou seja, não podemos pensar em propostas de produção textual-discursiva sem considerarmos as diversidades que permeiam o processo de escrita.

Essa heterogeneidade temática manifesta em *memes* nos remete à sátira menipeia, gênero literário do campo sério-cômico que, segundo Bakhtin (2002), é um dos grandes representantes de uma literatura carnalizada. De acordo com seus escritos, “[...] a natureza carnavalesca da menipeia se manifesta de maneira ainda mais precisa; suas camadas externas e o seu núcleo profundo são impregnados de carnalização” (BAKHTIN, 2002, p. 157).

Mikhail Bakhtin (2002), ao se debruçar sobre o enredo e estrutura da obra de Dostoiévski, identificou características da menipeia em sua composição, fato justificado pelo autor quando ele nos diz que os gêneros, em cada fase da evolução literária, são reinventados, adaptados, passam por mudanças, mas não abandonam suas raízes artísticas. Dentre as características inerentes a uma literatura carnalizada, identificadas por Bakhtin na poética de Dostoiévski, cabe menção a duas delas, as quais foram evidenciadas nos *memes* produzidos: a presença do tom cômico em sua composição e a liberdade de criação temática.

Não somente a comicidade e a liberdade para versar sobre qualquer assunto sinalizaram para carnalização desses discursos produzidos pelos participantes de nosso estudo. Além dessas características, constatamos algumas categorias de percepção carnavalesca, segundo teorização bakhtiniana (BAKHTIN, 2002), as quais apresentaremos na sequência.

A excentricidade, ou seja, a exteriorização de traços ocultos da personalidade, pode ser evidenciada nas produções de nº 1, 2, 3, 7, 9 e 11; a inversão de valores, nas de nº 9 e 11; as *mésalliances* carnavalescas, ou seja, aproximação do sério com o cômico, nas produções nº 2, 4, 5, 6, 8, 10 e 11; a ambivalência nas de nº 3, 10, 12 e 13; além da paródia, presente em todas as produções, fato que comprova o que nos diz Bakhtin (2002), que o ato de parodiar é inerente a todos os gêneros que representam o mundo sob uma perspectiva carnalizada. Essas características mencionadas foram pormenorizadas em algumas dessas produções, mais à frente.

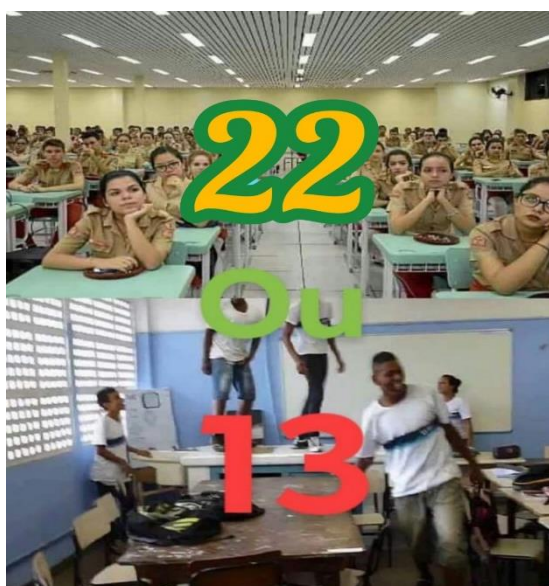
A amplitude temática, constatada em nosso *corpus* de estudo, apresenta-se como resultado da individualidade do ser social que, com vistas a um determinado

propósito comunicativo, produz seu discurso a partir de seu lugar de fala, de sua formação cultural, de seus posicionamentos ideológicos, dentre outros aspectos que definem o tema de uma enunciação.

4.4.1.2 Posicionamento ideológico

Ao versarmos sobre os aspectos que estão subtendidos na composição temática, discussão empreendida no 4º momento da pesquisa, nos deparamos com algumas falas que nos acenaram para o fato de que o posicionamento ideológico está implicado não só na produção escrita como também é definidor para que um texto seja compartilhado. Sobre isso, vejamos como se posicionaram os participantes diante do *meme* que retrata a política partidária.

Figura 16- *Meme* com temática política partidária



Disponível em: <<https://pbs.twimg.com/media/FPcV33gWYAMa9kA?format=jpg&name=large>>.

Acesso em: 04 de abril de 2022.

Desde as eleições presidenciais de 2018, intensificou-se uma polarização política ideológica no Brasil. Naquele ano, representado a esquerda, estava o candidato Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT); do outro lado, à frente das bandeiras da Pátria, da família, da liberdade e da religião, encontrava-se o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro (gestão 2018 - 2022). Conservador de extrema-direita, Bolsonaro, hoje (2022) filiado ao Partido Liberal (PL), concorreu à

reeleição em uma disputa eleitoral contra o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, do PT.

Como resultado de uma disputa acirrada, foram (re)produzidos discursos que facilmente são identificados pela população. Com uma pauta conservadora, o candidato de extrema-direita acusa o Partido dos Trabalhadores de incentivar a desordem, de ser favorável ao aborto, de promover uma política “comunista” nos moldes da implantada em Cuba e, ainda, de implantar a ideologia de gênero nas escolas. Desde daqueles que se diziam de esquerda, criaram-se discursos sobre um Bolsonaro preconceituoso, homofóbico, golpista e violento, sobretudo, por representar o símbolo de uma arma com os dedos das mãos. Cabe registro de que, no escopo desse estudo, não nos propomos à avaliação desses discursos que compõem a memória discursiva política presente em parte da população.

A partir dos elementos verbo-visuais, os participantes foram unânimes em afirmar que essa enunciação versava sobre as características que são propaladas acerca desses partidos que disputam as eleições. O reconhecimento desses enunciados facilitou para que os participantes identificassem posicionamentos ideológicos retratados na construção, já que, segundo teoria defendida por Bakhtin e Volóchinov (2006), “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 124).

Vejamos o que nos responderam os participantes quando questionados sobre o significado do *meme*.

Pesquisador= Qual a temática desse *meme*?

Davi= Temática política, uma crítica.

Pesquisador= Vocês compreenderam? Qual o posicionamento ideológico da pessoa que criou sobre esse *meme*?

Davi= A pessoa que criou defende o partido de Bolsonaro, porque o ponto de vista que ela colocou na foto. No 13, colocou uma foto onde todos estão bagunçando na sala de aula, e outra onde os alunos estão praticamente sentados com uniforme do colégio militar.

[...]

Pesquisador= Vocês enviariam esse *meme* para outra pessoa?

A essa última pergunta, os participantes que estavam presentes nesse momento da pesquisa afirmaram que não o enviariam, ou seja, sua atitude responsiva ativa mostrou-se discordante do discurso veiculado nessa enunciação. Essa construção discursiva nos dá margem a outras leituras, a exemplo da valorização das escolas militares em detrimento das demais instituições públicas de ensino, bandeira também defendida pelo candidato do PL.

Sobre essa possibilidade de interpretação, os participantes acenaram negativamente, reafirmando que seu objetivo era retratar as diferenças ideológicas partidárias em sentido mais amplo. Para aqueles que se posicionaram durante as discussões, o autor do *meme* quis demonstrar que o PT (13) encena a desordem, a anarquia, a bagunça; falas essas que nos remetem ao mundo extraoficial carnavalizado (BAKHTIN, 2002). Já o partido opositor, PL (22), representa a disciplina, o respeito à hierarquia, às normas.

De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2006), toda produção escrita compõe discussões ideológicas, já que ela “[...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 126). Dessa forma, ao responderem que não repassariam esse *meme*, os participantes refutaram o posicionamento ideológico projetado nessa produção textual.

Para confirmar o dito acima, resgatamos o *meme* apresentado por Natanael, figura 13, e um trecho da transcrição das falas dos participantes no momento de discussão desse texto, já analisado no tópico anterior.

Figura 13- Texto pesquisado por Natanael



Fonte: *meme* apresentado pelo participante como resultado da pesquisa solicitada para atividade de reconhecimento do gênero na sequência didática.

Este fragmento da transcrição se reporta ao momento em que se discutia o *meme* acima mencionado.

Pesquisador= Vocês estão de acordo que isso acontece mesmo?

João= Com certeza.

[...]

Pesquisador= compartilhariam?

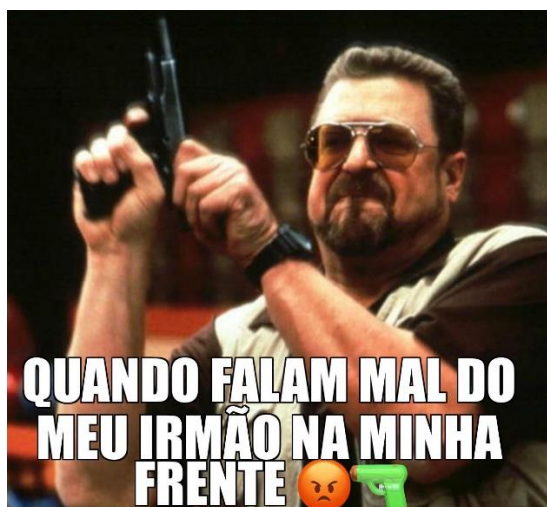
Todos= Com certeza.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 2º momento da pesquisa (26/04/2022).

A afirmação que esse fato é real, seguida da sinalização positiva quanto ao seu compartilhamento, revelam, não só que esses concordam com o posicionamento ideológico explicitado na enunciação, como também nos confirma que, além da compreensão do extraverbal e dos elementos verbo-visuais, outro fator se mostra condicionante para o compartilhamento de um *meme*: concordância ideológica.

Apesar de não manifestar apoio ao posicionamento ideológico presente no *meme* analisado, figura 16, vejamos, na escrita seguinte, os recursos utilizados por Davi para expressar seu instinto protetivo para com seu irmão.

Figura 17- Versão inicial do *meme* produzido por Davi



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Conforme podemos observar, emergiram, na produção discursiva de Davi, as vozes de alguns dos partidários do Presidente da República, as quais se mostram ideologicamente favoráveis ao armamento da população, à liberação de portes de armas. O autor poderia ter utilizado outros elementos visuais para representar sua atitude reativa, entretanto trouxe a imagem de uma pessoa portando uma pistola.

Questionado sobre quem era o personagem utilizado na produção do *meme*, Davi nos respondeu que não sabia exatamente de quem se tratava, o que nos leva a inferir que a arma é o cerne da composição visual para simbolizar sua reação diante de críticos a seu irmão. Vejamos as respostas que nos foram dadas pelo autor do texto.

Pesquisador= Quem é esse homem da foto? É alguém conhecido?

Davi= Eu acho que já assisti um filme dele, mas não me lembro agora.

[...]

Pesquisador= Davi, qual mensagem você quis passar com esse *meme*?

Davi= É porque, assim, acho que a mensagem foi um pouco de proteção, no meu caso, é de proteção, eu odeio quando estou em um canto e a pessoa começa a falar mal do meu irmão, mesmo que eu sei que ele não faz isso em uma roda de conversa, mas meu amor por ele é tanto que já quero logo defender.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

Ao trazer a imagem de uma pessoa portando uma pistola, o autor produziu um discurso risível carnavalizado, por romper com o sério, com as normas oficiais que nos proibem de fazer menção ao uso de arma. A dimensão de sua reação, simbolizada pela arma imposta, revela traços de sua personalidade, característica que nos remete à “excentricidade”. De acordo com Bakhtin (2002), essa categoria de percepção carnavalesca representa a liberdade utópica do ser humano para poder exteriorizar traços ocultos de sua personalidade, abafados pelo mundo oficial. Sobre isso, o autor desse *meme* nos revela que reage veemente diante dessa situação específica.

O gênero discursivo *meme* revelou-se propício para que os participantes pudessem manifestar sua criatividade na articulação dos elementos verbo-visuais para produção de sentido. Sobre isso, Bakhtin e Volóchinov (2006) observam que “[...] a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 130).

Partindo desse princípio apontado por esses teóricos, vamos analisar mais um ato criativo no processo de escrita para que possamos compreender os posicionamentos ideológicos por ela representados. Para isso, nos reportamos à versão inicial do texto de João.

Figura 18- Versão inicial do *meme* produzido por João



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O *meme* criado por esse participante é composto pela figura do filho caçula do cantor Leonardo, o ator João Guilherme, vinculada ao enunciado “como são os filhos de leonardo”; a essa imagem, contrapõe-se a do próprio autor, usando chapéu, montado a cavalo em um cenário rural, a qual é introduzida pelo enunciado “se eu fosse filho de leonardo”. Por questões éticas, nós omitimos a imagem do participante, limitando-nos, dessa forma, à sua descrição.

Questionado sobre a motivação para tal temática e o porquê da escolha da imagem do ator para representá-la, o participante nos dá algumas respostas que nos revelam valores ideológicos que se aproximam dos apresentados por defensores da extrema-direita, no caso Brasil, por alguns seguidores do Presidente Bolsonaro.

Pesquisador= O que te levou a produzir esse *meme*?

João= Como o povo da sala sabe eu gosto muito de coisa da roça, de música sertaneja.

Pesquisador= O que te levou a escolher essa outra foto?

João= Para representar expectativa e realidade, por ser filho de pai de cantor sertanejo também e ter aspectos tão diferentes.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

Conforme nos relata João, sua produção textual quis expressar seu gosto por músicas sertanejas e também por “coisas da roça”. Na busca pelo riso, o autor trabalhou com a oposição de imagens, em que uma delas mostra-se carnalizada pelos trajes apresentados. Seu intento foi logrado, conforme relatado em nosso diário de campo, “[...] os participantes deram muita risada quando o *meme* de João foi apresentado” (DIÁRIO DE CAMPO, 28-04-2022).

Sua justificativa “para representar expectativa e realidade, por ser filho de pai de cantor sertanejo também e ter aspectos tão diferentes” denuncia um discurso permeado pela ideologia de que o filho deve seguir um padrão, o do pai, posicionamento representativo de grupos conservadores. Sua fala nos revela ainda uma outra valoração ideológica, a de que o uso de chapéu e botas são inerentes à cultura sertaneja, àqueles que têm o gosto pelo rural.

Os dados analisados ao decorrer deste subtópico nos permitiram averiguar o que nos diz Geraldini (1997), ou seja, que a escrita é resultado, também, de um

processo criativo. Essa, quando pensada a partir do lugar de fala de quem a produz, revela-se heterogênea, tanto pelo conteúdo temático como pelos posicionamentos ideológicos nela representados.

Essa criatividade posta em prática no ato da escrita, conforme sinalizado acima, molda-se, com relativa estabilidade, a uma estrutura composicional inerente ao gênero em que se dá a enunciação. Sobre isso, discorreremos no próximo subtópico.

4.4.2 Estrutura composicional

Esta parte de nosso estudo se destina à análise da estrutura composicional, um dos elementos apontados por Mikhail Bakhtin (1997) que se veem refletidos em nosso ato verbal. De acordo com esse filósofo da linguagem, nossos enunciados concretos, sejam eles orais ou escritos, se configuram a uma estrutura, mesmo que com relativa estabilidade, inerente a determinados campos da atividade humana.

No que se refere à estrutura composicional do *meme*, temos que esse gênero discursivo multimodal é composto por textos verbo-visuais, sem que necessariamente estejam dispostos em uma ordem pré-determinada. Esses elementos estruturantes, na busca pelo tom satírico e humorístico, se constroem a partir do ato subversivo e parodístico de discursos “originais”, fato que comprova não só a dialogicidade como também a fecundidade desse gênero. Sobre isso, vejamos nossa próxima análise.

4.4.2.1 Fecundidade

Para analisarmos os elementos composicionais do *meme*, nos reportamos, inicialmente, ao quinto momento da sequência didática. Nessa etapa da pesquisa, nos debruçamos, dentre outros aspectos, sobre a importância da inter-relação semântica verbo-visual na composição enunciativa, como também acerca da fecundidade (RECUERO, 2007), ou seja, a possibilidade de que um *meme* seja produzido a partir de uma imagem que já tenha sido parodiada em outras enunciações. Sobre esse último ponto, vejamos os seguintes dados de nosso estudo.

Figura 19- Meme que tematiza situações inesperadas



Fonte: disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2017/11/23/sandra-annenberg-e-politica-agitam-o-whatsapp-de-memes.htm?mode=list&foto=1>>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

Esse *meme*, dentre outros, foi selecionado pelo pesquisador para fomentar as discussões acerca da estrutura composicional e estilo de linguagem. Ressaltamos que, considerando o objeto de análise deste subtópico, nos reportamos somente às falas que corroboraram para demonstrar a fecundidade (RECUERO, 2007) deste gênero discursivo. Sobre isso, vejamos o que nos responderam os participantes, especificamente, quando trouxemos à discussão a imagem da jornalista Sandra Annenberg, ex apresentadora do Jornal Hoje, da Rede Globo de televisão.

Pesquisador= O que esse *meme* retrata?

João= A curiosidade das pessoas (risos)....

Pesquisador= Já aconteceu isso com vocês?

João= Com toda certeza (risos)...

Levi= Oxi, professor, acho que com quase todo mundo. Eu mesmo já passei por cada uma (risos)...

[...]

Pesquisador= Essa imagem da apresentadora poderia ter sido utilizada na criação de outro *meme*?

Jacó= sim, a cara de minha mãe quando me vê chegando tarde em casa (risos)...

Levi= A cara da professora quando vê uns caras aqui tentando pescar na hora da prova.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

As respostas dadas pelos participantes, acerca da possibilidade de novas composições temáticas com essa mesma imagem, nos confirmam a fecundidade desse gênero. Além de representar “a curiosidade das pessoas”, conforme compreensão de João, poderia retratar também o espanto da mãe de Jacó com sua chegada fora de hora em casa e, ainda, “a cara da professora quando vê uns caras aqui tentando pescar na hora da prova”, segundo palavras de Levi. Referida fecundidade pode ser atestada na imagem abaixo, extraída do site Gerar *memes*¹³.

Imagem 4- Memes que parodiam a imagem da apresentadora Sandra Annemberg



Fonte: disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/593-meme-sandra-annerberg/2>>.

Acesso em: 15 de outubro de 2022.

Essa mencionada característica apontada por Recuero (2007) também pode ser evidenciada no exercício escrito realizado no 4º momento da pesquisa, ao qual nos reportamos mais uma vez; agora, sob a ótica das cópias que poderiam ser geradas a partir da imagem explorada na atividade.

¹³ Site de uso gratuito destinado à criação de *memes*.

Figura 7 – Meme utilizado na atividade escrita proposta



Fonte: disponível em: <https://cdn.dicionariopopular.com/imagens/meme-seu-madruga-cke.jpg?auto_optimize=low>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

Na última questão proposta, procuramos saber se a essas imagens utilizadas nessa construção discursiva poderiam ser associadas a outros conteúdos temáticos e, ainda, por quais motivos. Vejamos a resposta dada por esses quatro participantes.

Figura 20- Resposta de Zaqueu à questão 5

Sim, Eu em casa / Eu ainda na casa do crush, por causa da primeira imagem está feia e no outro está bonito.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Figura 21 - Resposta de Zelote à questão 5

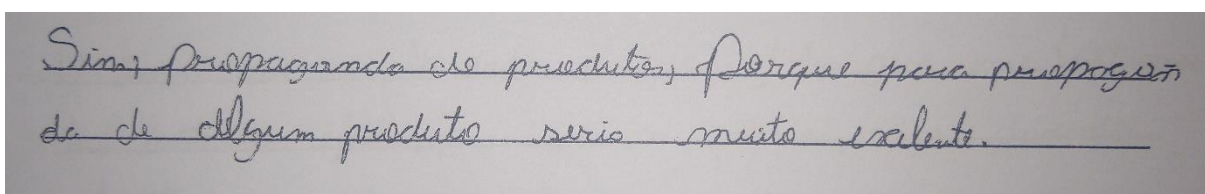
Eu colocaria na imagem da esquerda: Eu em casa, e na direita: Grande riso de cara. Porque pois esse meme faz uma crítica às pessoas que nas redes ou na frente dos outros é camuflada só mostra seu lado bom, já na realidade ela é totalmente diferente.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Para Zaqueu, considerando a oposição de imagens, esse *meme* poderia tematizar a diferença de seu aspecto físico entre quando está em casa e quando vai à casa do “crush”. A resposta de Zelote se assemelha à de Zaqueu quanto ao espaço que uma das imagens simboliza, ou seja, quando está em seu lar. Entretanto, a justificativa que este nos apresenta para a definição desta temática tem seu cerne em aspectos da personalidade, “esse *meme* faz uma crítica às pessoas que nas redes ou na frente dos outros é camuflado só mostra seu lado bom”. Zaqueu, por sua vez, justifica sua possibilidade temática pelo viés do aspecto físico, a “primeira imagem está feio, e na outra está bonito”.

De acordo com Tiago, essas imagens seriam excelentes para propaganda de produtos, os quais subentendemos serem cosméticos. O participante não nos esclarece os motivos que o levam a aventar para essa temática.

Figura 22 – Resposta de Tiago à questão 5

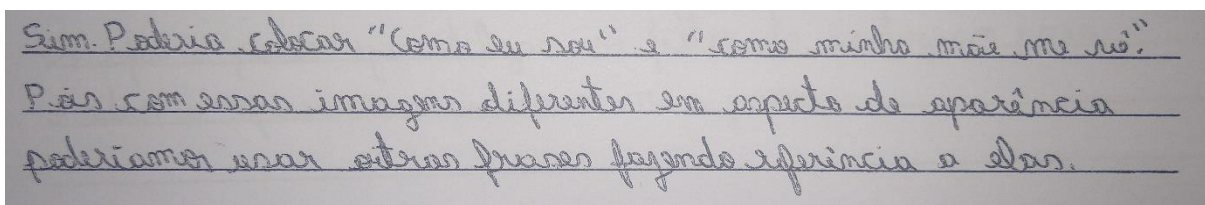


Sim, propaganda de produtos, porque para propagação de algum produto seria muito excelente.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na concepção de Jacó, as “aparências” distintas nas imagens o levariam a tematizar a diferença entre o que ele é e como sua mãe o enxerga.

Figura 23 – Resposta de Jacó à questão 5



Sim. Poderia colocar “como eu sou” e “como minha mãe me vê”. Pois com essas imagens diferentes em aspecto de aparência poderíamos usar outras frases fazendo referência a elas.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

As diversas possibilidades temáticas apontadas por esses participantes citados comprovam a fecundidade desse gênero, posicionamento defendido por Recuero (2007), o qual versa sobre a possibilidade que um *meme* seja produzido a partir de imagens já utilizadas em outros propósitos discursivos. Para ratificar nossas

constatações, apresentamos a imagem 3, extraída de uma cena da premiação do Óscar 2022, a qual foi utilizada na composição estrutural de *corpus* de nosso estudo.

gra 5 – Retrata cena de entrega do Óscar 2022



Fonte: disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/03/4996617-humor-tem-limites-atores-comentam-piada-de-chris-rock-e-tapa-de-will-smith.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2022.

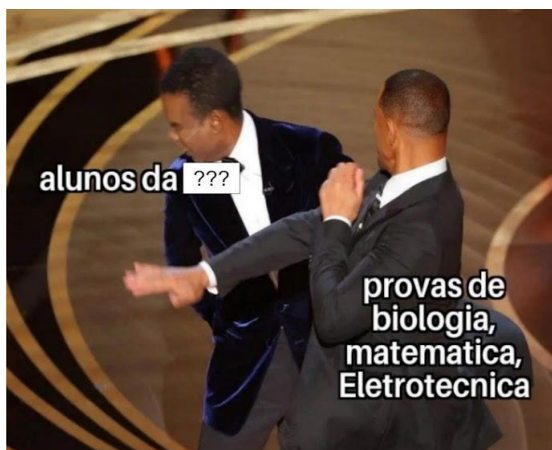
Conforme informações extraídas do site CNN Brasil¹⁴, durante a apresentação do Óscar, realizada em Los Angeles em 27 de março deste ano (2022), o comediante Chris Rock foi surpreendido com um tapa no rosto pelo ator Will Smith. Tal atitude violenta foi motivada por uma piada do apresentador dirigida à esposa do agressor, que sofre de alopecia¹⁵. Rock comparou a atriz Jada Pinkett Smith a uma personagem interpretada por Demi Moree na produção cinematográfica "Até o limite da honra". Nesse longa metragem, para representar uma personagem que faz parte da Marinha, Moree teve que raspar seu cabelo.

Apesar da crítica e da censura a esse ato violento, a imagem que o retrata não demorou a ser replicada sob diversas roupagens linguístico-discursivas. Para reforçar o conceito acerca da fecundidade que apresenta o gênero *meme*, elencamos, na sequência três produções que parodiam a referida cena.

¹⁴ Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/will-smith-da-tapa-no-rosto-de-chris-rock-apos-piada-na-premiacao-do-oscar-2022> >. Acesso em 06 de outubro de 2022.

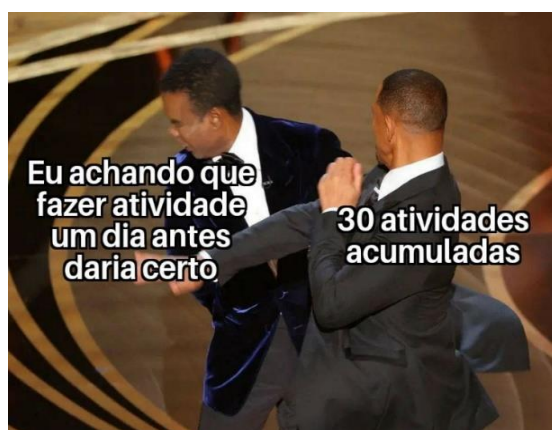
¹⁵ Enfermidade que leva à queda de cabelo.

Figura 23 – Produção final de João



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Figura 24 – Produção inicial de Zelote



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 25 – Produção inicial de Zaqueu



Eu jogando domino mais sou do 1 ano

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Conforme verificamos, todas as produções versam sobre um mesmo auditório, o escolar, entretanto sob diferentes aspectos. A produção de João tematiza a provável dificuldade da turma para com disciplinas da área de exatas, da técnica e de ciências biológicas, percepção ilustrada pelos enunciados verbais “provas de biologia, matemática e Eletrotécnica”, vinculados ao agressor.

Já Zelote parodiou a imagem para retratar as consequências de quando se adiam compromissos acadêmicos, ou seja, ao associar os enunciados concretos, “eu achando que fazer atividade um dia antes daria certo”, à imagem do apresentador recebendo o tapa no rosto, ele nos esclarece as consequências desse ato, supostamente negativas. Com isso, Zelote nos revela traços de sua personalidade, ou seja, de procrastinar perante tarefas escolares.

Zaqueu, em um ato de rebaixamento da função do setor pedagógico em uma instituição de ensino, copia a imagem para se reportar à postura da equipe pedagógica diante de seu ato de jogar dominó. Com um tapa na cara, sua ação é repudiada pelos membros do referido setor, representados pela figura do ator Will Smith. Seu enunciado verbal “Eu jogando domino mais sou do 1 ano” nos leva a supor que esse jogo é permitido somente aos alunos de séries avançadas.

A paródia das imagens para compor o plano visual; o rebaixamento da função pedagógica, que nos remete aos atos carnavalescos, os quais rebaixavam a função e valores do mundo oficial; e a excentricidade, ao permitir que traços da personalidade fossem revelados, evidenciam, junto à diversidade de vozes, a carnavalização (BAKHTIN, 1987; 2002) desses enunciados concretos produzidos pelos participantes.

Nessas produções escritas, emerge a voz dos alunos que têm dificuldade com as disciplinas exatas, a voz dos que procrastinam, a dos que são adeptos ao jogo de dominó, a voz dos que não reconhecem a verdadeira função do setor pedagógico de uma instituição de ensino. Todas essas, em uma perspectiva dialógica e polifônica da linguagem, se tencionam e se contrapõem com estas duas outras vozes explicitadas no próximo parágrafo.

De um lado, a voz dos que zombam, ao colocar no plano do risível, fatos sérios do mundo oficial - o problema de saúde da esposa do ator; sob outro prisma, a voz dos que reagem de acordo com suas próprias regras, suas leis, em uma perspectiva extraoficial. Essas características representadas por essas vozes nos reportam às manifestações cômicas populares da Idade Média e do Renascimento,

as quais, segundo nos aponta Bakhtin (1987; 2002), além de possuírem suas próprias leis enquanto durava o ato festivo, eram caracterizadas, dentre outros aspectos, pela zombaria daquilo que era considerado sério no mundo oficial, no mundo real, das leis.

O *corpus* acima analisado nos comprova a possibilidade de que nossas produções escritas, manifestas nesse gênero discursivo da esfera digital, possam ser compostas por imagens já utilizadas em outras enunciações, o que revela a fecundidade desse gênero. As discussões em torno dessa característica do *meme* contribuíram, considerando a versatilidade que as imagens apresentam, para ratificar a importância da correlação verbo-visual na construção de um projeto discursivo.

4.4.2.2 *Inter-relação semântica verbo-visual*

Acerca de nosso posicionamento quanto à necessidade da supracitada inter-relação semântica, apresentamos, na sequência, a teorização que nos sustenta e, ainda, alguns dos resultados de nossos estudos.

Bakhtin e Volóchinov (2006) nos vão dizer que “[...] todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 36). Logo, a partir do que nos dizem esses autores, não podemos deixar de ressaltar, em um trabalho com a competência escritora a partir de gêneros multimodais, a importância de que os elementos visuais se inter-relacionem aos enunciados verbais para a constituição de sentidos. Sobre isso, nos reportamos a alguns posicionamentos, no momento em que analisamos a estrutura composicional do seguinte *meme*:

Figura 26 – Meme que tematiza a ambiguidade de um olhar



Fonte: disponível em:

https://img.r7.com/images/2015/01/14/1atx2j3jvn_22ei5je0sr_file?dimensions=771x420&no_crop=true. Acesso em: 04 de abril de 2022.

Conforme podemos averiguar, esse meme se compôs estruturalmente a partir da imagem de um *Minion* junto aos enunciados verbais “PARECE UM OLHAR SEDUTOR, MAS É APENAS SONO”, expostos acima da imagem. Os *Minions*, criaturas amarelas que compunham o elenco dos filmes “Meu Malvado Favorito”, são amplamente utilizados em discursos com tom humorístico, considerando o perfil que esse ser representa nos enredos cinematográficos.

Dentre as perguntas que conduziram a análise desse texto, destacamos a que se reporta à disposição dos enunciados verbais, cuja resposta apresentamos abaixo.

Pesquisador= Se o autor do texto tivesse colocado as informações abaixo da imagem, teria alterado o sentido, a mensagem?

João= Não mudaria, agora os dois são importantes a imagem e o texto, um complementa o outro, essa imagem só não traria essa mensagem.

Tiago= Não mexeria no sentido, agora, assim, os dois são importantes, a imagem sozinha ia só passar a ideia de sedução, é preciso o texto para entender a questão do sono.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 5º momento da pesquisa (03/05/2022).

Apesar da pergunta versar sobre a possibilidade de alteração de sentido caso o enunciado fosse reposicionado na imagem, os participantes, além de concluírem pela não alteração, tecem considerações sobre a importância da inter-relação semântica verbo-visual. Conforme nos afirma João, “[...] os dois são importantes, a

imagem e o texto, um complementa o outro”; Tiago, além de afirmar a importância desses dois constituintes, apresenta a seguinte justificativa para seu posicionamento, “[...] a imagem sozinha ia só passar a ideia de sedução, é preciso o texto para entender a questão do sono”.

Para avançarmos em nossas análises no intuito de comprovar que tanto “[...] a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos” (BRAIT, 2013, p. 44), resgatamos a segunda questão da atividade escrita realizada e alguns posicionamentos apresentados pelos participantes.

A partir da imagem elencada abaixo, a qual já foi contextualizada e referenciada em momentos anteriores da pesquisa, inquirimos: De que forma as imagens colaboram para a identificação do conteúdo temático?



As respostas dos participantes convergem sobre a importância das imagens para a construção do propósito comunicativo, sobre o qual eles já haviam manifestado sua compreensão na questão de nº 1. Na opinião de João, as aparências natural e mais jovem do personagem representam, respectivamente, o “eu na vida real” e “eu no Instagram”.

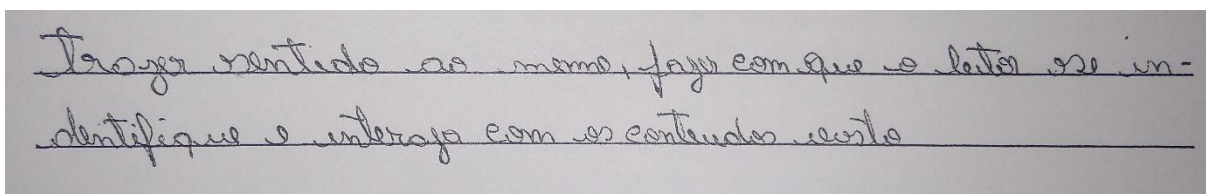
Figura 27 - Resposta de João à questão 2

No primeira imagem vemos o Seu Madruga com sua aparência natural e na segunda com um aspecto mais jovem e com algumas modificações.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

De acordo com Jacó, as imagens contribuem para a produção do sentido esperado, além de proporcionar uma identificação com o leitor, o que o levaria a interagir com esse conteúdo. Já para Tiago, as imagens colaborariam com o processo de identificação e compreensão do conteúdo temático.

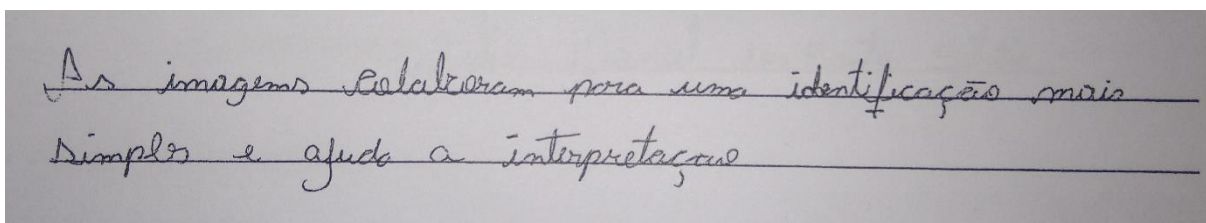
Figura 28 - Resposta de Jacó à questão 2



Traz o sentido ao mesmo, faz com que o leitor se identifique e interaja com os conteúdos certos

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Figura 29 - Resposta de Tiago à questão 2



As imagens colaboram para uma identificação mais simples e ajuda a interpretação

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os estudos realizados sobre esse ponto tiveram reflexo nas produções escritas dos participantes. Dentre essas, analisamos as produções finais de Levi e Davi, que versaram sobre o mesmo assunto, ou seja, a dificuldade com a disciplina matemática.

Figura 30 – Produção final de Levi**Figura 31** – Produção final de Davi

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O discurso presente nessas duas produções escritas, não só tratam da mesma temática, como também provocam o riso ambivalente pelo mesmo viés da carnavalização literária, ou seja, operam com os dois polos: alegria x tristeza e o alto contrapondo-se ao baixo. Fato que nos remete à ambivalência que perpassava os atos carnavalescos e as imagens desse período. Segundo as palavras de Bakhtin, “[...] são muito típicos do pensamento carnavalesco as imagens pares, escolhidas de acordo com o contraste (alto-baixo, gordo-magro, etc.) e pela semelhança (sósias-gêmeos)” (BAKHTIN, 2002, p. 149).

Em seu projeto enunciativo escrito, Levi se reporta à imagem do gato Tom e do rato Jerry, dois personagens de uma série que leva seu nome, criada em 1940 por Willian Hanna e Joseph Barbera, segundo informação do site GAZETAONLINE¹⁶. De acordo com esse veículo de informação, a referida produção tinha como cerne a eterna disputa entre esses dois personagens, a qual era sempre marcada por “caos, perseguição e, raramente, momentos de paz”.

Para simbolizar a dificuldade, o temor com as avaliações da disciplina matemática, Levi associa seu enunciado concreto “Prova de matemática” ao gato Tom, o qual se apresenta grande; o aluno, amedrontado, acuado, se materializa na figura do rato Jerry, simbolizando a pequenez. Esse jogo de imagens contrastantes

¹⁶ Disponível em: < <https://www.gazetaonline.com.br/entretenimento/famosos/2015/02/tom-e-jerry-completam-75-anos-encantando-geracoes-1013889269.html>> . Acesso em: 12 de outubro de 2022.

foi o recurso utilizado pelo autor para representar as vozes dos que temem a disciplina matemática. Recursos esses indispensáveis à concretude dos enunciados.

Davi, para quem a disciplina matemática é, supostamente, um grande desafio, nos traz duas imagens que representam o contraste alegria x tristeza. A expectativa de se dar bem na prova de matemática é simbolizada pela imagem de um senhor alegre, entusiasmado, cheio de vigor. O resultado “Depois da prova de matemática” é refletido na tristeza do personagem e na falta de brilho da imagem que representa o momento pós-avaliação.

As análises realizadas nos servem de comprovação para o que nos esclarecem Bakhtin e Volóchinov (2006) acerca da importância de que todos os signos possuem na constituição da consciência; logo, em nossos enunciados concretos. Daí, a importância que esses se inter-relacionem em função de um propósito discursivo.

Concluídas nossas discussões acerca da fecundidade e da importância da inter-relação semântica entre os elementos que se perfazem na construção desse gênero multimodal, nos debruçamos, no último subtópico de nossas análises, ao estilo de linguagem que emergiu na escrita dos participantes de nosso estudo.

4.4.3 Estilo de linguagem

De acordo com teorização já apresentada ao decorrer deste estudo, todos os campos de atividade humana se manifestam através de enunciados concretos, orais ou escritos, os quais, apesar de diversos, se apresentam com relativa estabilidade quando relacionados a determinadas condições e finalidades com que são produzidos (BAKHTIN, 1997). Dentre essas características que “se estabilizam” em uma produção enunciativa, discorreremos, neste último ponto de análise de nossos estudos, sobre o estilo de linguagem do *meme*, ou seja, “[...] pela seleção operada nos recursos da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 322).

De acordo com registros desse filósofo da linguagem, ao estilo adotado na elaboração de um enunciado, estão subjacentes algumas questões, dentre essas: de que forma “[...] o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?” (BAKHTIN, 1997, p. 322). Seguindo essa linha de compreensão, os *memes* presentificam um estilo verbal que não se prende aos padrões normativos; comumente, são compostos por uma

linguagem acessível, marcada pela informalidade, já que seu destinatário não espera desse tipo de gênero um padrão linguístico próximo aos gêneros considerados elevados.

4.4.3.1 Informalidade na construção enunciativa

Para provocar as discussões acerca da informalidade na construção enunciativa, realizadas no 5º momento da pesquisa, trouxemos a figura 19, a qual já nos serviu para analisar, também, a fecundidade desse gênero, conforme resultados apresentados no subtópico anterior.

Figura 19- Meme que tematiza situações inesperadas



Fonte: disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2017/11/23/sandra-annenberg-e-politica-agitam-o-whatsapp-de-memes.htm?mode=list&foto=1>>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

A imagem assustada da ex-apresentadora, Sandra Annenberg, junto à bancada do Jornal Hoje, emergiu quando a jornalista ouviu um dos repórteres da emissora ser mandado “comer merda” por um médico¹⁷. Sua cara de espanto não demorou a viralizar na composição estrutural de *memes*, conforme já comprovamos na página 23.

Nessa produção em tela, a imagem de Annenberg foi usada para tematizar o espanto diante de situações inesperadas, especificamente, quando estamos observando fotos do perfil no *WhatsApp*¹⁸ e, pela proximidade da imagem à tecla que dá o comando de ligação, efetuamos a chamada sem que tenhamos a intenção. Quando perguntamos sobre o padrão de linguagem utilizado nesse texto em

¹⁷ Informação extraída do site Bol. Disponível em: < <https://www.bol.uol.com.br/memes/listas/internautas-se-divertem-com-reacao-da-sandra-annenberg-em-programa-ao-vivo.htm>>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

¹⁸ Aplicativo gratuito de mensagens e chamadas utilizado em mais de 180 países. Informação disponível em: <<https://www.whatsapp.com>>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

discussão, os participantes nos deram as seguintes respostas, segundo averiguamos na transcrição abaixo.

Pesquisador= Em relação à linguagem utilizada, segue a norma padrão da Língua Portuguesa?

João= Não, essa palavra “curiando” não é usada na norma padrão, foi igual como eu coloquei lá no meu *meme*, a vea de

Zaqueu= Não é não, mas eu diria quando você está “zoiando” as fotos do perfil (risos)...

Levi= O bom do *meme* é isso que a gente não precisa ficar se preocupando com escrever tudo certinho...só tem que entender....

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

Ao nos referirmos à norma padrão da Língua Portuguesa, conceito amplamente abordado em materiais didáticos, nos pautamos em uma variedade de língua enquanto objeto de ensino da gramática normativa, a qual apresenta “[...] um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 2004, p. 64).

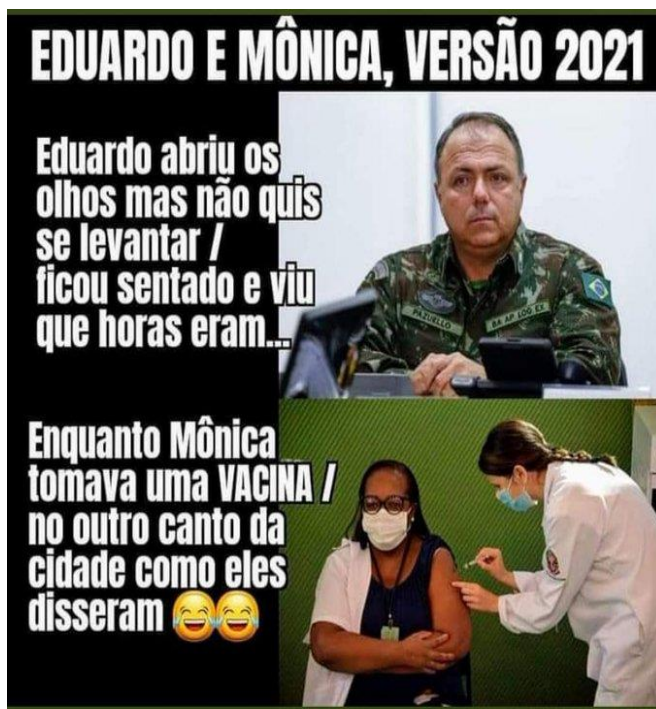
Cabe ratificar que nossos estudos estão orientados por uma concepção de língua/linguagem como resultado da interação verbal socialmente situada, já que, conforme preconiza Bakhtin (1997), não aprendemos nossa língua materna através de dicionários e compêndios gramaticais, mas sim “[...] a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Pelas respostas que nos foram dadas, os participantes reconhecem que o léxico “curiando” não é próprio da norma padrão da Língua Portuguesa, conforme advogam as gramáticas normativas. João, consciente de que esse gênero é caracterizado pela linguagem informal, nos lembra que sua produção apresenta a referida informalidade quando ele escreve “a vea de...”. Zaqueu, não só a reconhece, como nos diz que substituiria o vocábulo “curiando” por “zoiando”.

As falas de Zaqueu e João nos remetem ao fato de que o *meme* se constitui como um gênero discursivo carnavalizado por apresentar um estilo de linguagem próprio, que rompe com os paradigmas da formalidade preconizados pelo ensino

normativo da língua. A percepção dos participantes quanto à informalidade na construção enunciativa nesse gênero nos foi apontada, também, na atividade de leitura e compreensão do *meme* que versa sobre a vacinação, figura 15.

Figura 15 – *Meme* que aborda a vacinação contra a Covid-19



Fonte: disponível em: <<https://twitter.com/JSPendot/status/1351182538849591305>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022

Pesquisador= Vocês disseram que o *meme* tem muito texto e que está estranho. Por que especificamente?

Zaqueu= Ah, professor, é porque *meme*, geralmente, só tem uma frase ou outra, coisa pouca e também tem palavras engraçadas para chamar atenção.

Jacó= Esse tá parecendo mais um pedaço de jornal (risos)....

Pesquisador= Se vocês fossem reescrevê-lo de modo a deixá-lo mais engraçado, o que vocês mudariam?

Jacó= Sei lá, talvez tirasse o “olhos” e colocasse “os zói” (risos)...

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 5º momento da pesquisa (03/05/2022).

Essas falas acima surgiram depois dos participantes afirmarem que acharam o texto estranho pelo fato de trazer muitos enunciados escritos em sua composição. Jacó não só insinua que esse *meme* se parece ao gênero discursivo jornal devido à

quantidade de informação nele veiculada, como também nos aponta para a substituição do vocábulo “olhos” por um equivalente informal, “zóí”, como um recurso para torná-lo mais cômico.

O posicionamento desses participantes nesses momentos da pesquisa acima descritos se vê espelhado nas produções finais de João e Zaqueu, o que nos comprova a dialogicidade de nossos discursos. Sobre isso, Bakhtin nos afirma que nossos enunciados ligam-se a outros já produzidos por nós mesmos ou por interlocutores e que, se nos ativermos a uma análise minuciosa de nossos discursos, “[...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridades” (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Na figura 14, temos o enunciado “bora meditar”, cujo contexto sócio-histórico que motivou sua produção já foi elucidado no tópico 4.3.1. Na figura 32, verificamos a escrita “a veia quando viu João”. Conforme podemos averiguar, ambos enunciados são marcados pela presença de um vocábulo informal.

Figura 32- Produção inicial de João



Figura 14- Produção final de Zaqueu



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Vejamos, de acordo com registros de nossa gravação, a explicação dada por João acerca do fato que motivou sua escrita.

João= Estávamos, eu e Zaqueu, indo para a escola e lá no ônibus tinha uma velha ousada, começou a puxar papo comigo, e eu já gosto, né...ela disse: ô, meu filho, vocês passam o dia todo lá? Eu respondi que sim. Ela disse qualquer dia vai lá em casa comer alguma coisa.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 4º momento da pesquisa (28/04/2022).

A troca do vocábulo “velha” por “veia” e o uso da expressão “bora” em substituição à oração “vamos”, resulta da possibilidade de recorrermos à informalidade na composição do estilo de linguagem no gênero *meme*. A seleção lexical operada por esses participantes na construção de sua produção escrita exemplifica o que nos esclarece Bakhtin (1997), ou seja, “[...] selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 313).

A liberdade para que uma construção enunciativa informal coexista junto ao padrão normativo da língua nos reporta ao “livre contato familiar entre os homens”. Segundo Bakhtin (2002), esse momento, de extrema importância na representação do mundo sob a perspectiva carnavalesca, simbolizada a aproximação dos dois planos na praça pública: o do mundo oficial ao extraoficial. Os enunciados concretos de Zaqueu e João refratam a linguagem fluida e livre de regras, o “franco discurso carnavalesco” (BAKHTIN, 2002, p. 146).

Na obra *A palavra na vida e a palavra na poesia*, ao versar sobre a ordem metodológica para o estudo das línguas, Bakhtin e Volóchinov (2019) nos apontam, no último ponto por eles elencados, para a análise das formas da língua. Ancorada nesse registro, Costa-Hübes (2017) nos diz que, além dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, ela compreende “[...] por formas da língua [...] cores, figuras, imagens, tamanho das letras etc. (em gêneros multimodais), selecionados pelo autor do texto-enunciado em função do que dizer” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 561).

Logo, ao concordarmos com supracitada compreensão de Costa- Hübes (2007), elencamos alguns dos recursos expressivos utilizados pelos participantes em sua produção escrita final. Cabe ressaltar que o recurso imagem, parte constitutiva desse gênero multimodal, já foi amplamente explorado em análises anteriores, quando abordamos a importância de sua relação com os enunciados verbais para a produção de sentidos.

4.4.3.2 Recursos expressivos da linguagem na produção final dos memes

Dentre os recursos que abordamos durante a sequência didática e que foram utilizados no processo de reescrita, destacamos a questão da cor. Ressaltamos que

nossa intenção ao mencionar esse recurso era enfatizar sua importância no destaque de informações consideradas relevantes sem, entretanto, adentrarmos na simbologia que essas representam.

Sobre esse recurso, vejamos a opinião dos participantes manifesta durante a análise desses dois próximos *memes*.

Figura 33 – Meme apresentado pelo participante

“me fale mais sobre vc”

Eu tentando lembrar quem eu sou :



Fonte: *meme* apresentado pelo participante como resultado da pesquisa solicitada para atividade de reconhecimento do gênero na sequência didática.

Esse *meme* foi apresentado por um dos participantes como resultado da pesquisa solicitada para a atividade de reconhecimento do gênero. Dentre as perguntas realizadas pelo pesquisador para provocar as discussões, apresentamos a que se reporta aos recursos utilizados, com as respostas que nos foram dadas.

Pesquisador= Quais recursos foram utilizados na construção desse texto?

Zelote= A questão das aspas lá em cima, os dois pontos...

Pesquisador= Caso fossem compartilhar esse *meme*, alterariam alguma coisa?

Zelote= Ah, eu mudaria a cor das letras, tiraria as aspas também, não vejo sentido usar ali...

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 2º momento da pesquisa (26/04/2022).

Zelote, além de ressaltar os sinais de pontuação utilizados nessa produção, nos chama a atenção para a alteração na cor da letra caso fosse compartilhá-lo. Além disso, se posiciona desfavorável à presença das aspas, pois, para ele, não há sentido usá-la nesse contexto.

O posicionamento de Zelote acerca das cores também foi manifesto na análise do *meme* que tematiza a ambiguidade, figura 26, conforme podemos averiguar na sequência.

Figura 26 – *Meme* que tematiza a ambiguidade de um olhar



Fonte: disponível em:

<https://img.r7.com/images/2015/01/14/1atx2j3jvn_22ei5je0sr_file?dimensions=771x420&no_crop=true>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

Pesquisador= Para vocês, o que levou a pessoa que produziu esse *meme* a utilizar várias cores na sua composição?

Zelote= Eles utilizaram cores diferentes e fortes para chamar a atenção, é importante...

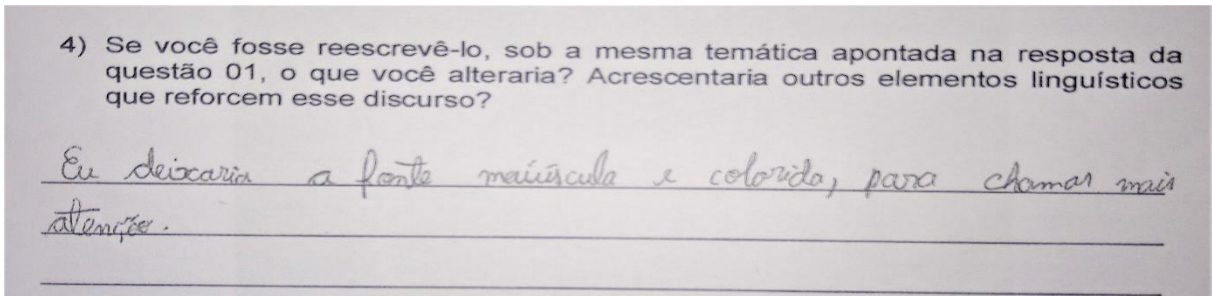
Zaqueu= Para chamar a atenção, professor...

Pesquisador= Além das cores utilizadas para chamar atenção, o autor poderia ter utilizado outro recurso?

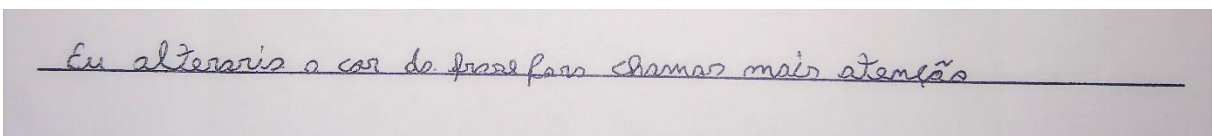
Zelote= Sim, o negrito, poderia sublinhar, colocar uma borda ao redor do título também.

Fonte: trecho da transcrição da gravação do 5º momento da pesquisa (03/05/2022).

A fala de Zelote nesse outro momento da pesquisa ratifica seu posicionamento quanto ao uso de cores chamativas no processo de escrita desse gênero discursivo. Sobre esse ponto, Zaqueu também nos diz que as cores diversas foram utilizadas para “chamar a atenção”. Sobre essa questão, esses dois participantes não deixaram de manifestar seu ponto de vista na resposta da quarta questão da atividade proposta na sequência didática, conforme podemos conferir abaixo.

Figura 34 – Resposta de Zelote para a questão 4

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Figura 35 – Resposta de Zaqueu para a questão 4

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Conforme averiguado, as respostas desses participantes convergiram quanto à alteração da cor. Questionados sobre as eventuais mudanças que fariam em uma possível reescrita do texto verbo-visual, Zaqueu nos diz que “[...] alteraria a cor da frase para chamar mais atenção”. Zelote, além de manifestar-se favorável a essa substituição, destaca também possibilidade de mudança na fonte: “Eu deixaria a fonte maiúscula e colorida para chamar mais atenção”.

A crença de que cores diversas e fortes colaboram na construção de um propósito discursivo foi o que motivou esses dois participantes a fazerem modificações nesse recurso em suas versões escritas finais. Nos quadros abaixo, rerepresentamos, respectivamente, as produções iniciais e finais de Zaqueu e Zelote, as quais já tiveram seus discursos analisados em outro momento da pesquisa.

Quadro 11 – Produções iniciais e finais de Zaqueu



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na atividade de reescrita, Zaqueu produziu um novo texto para sua versão final sob outra temática. Entretanto, podemos perceber que ele optou por usar a cor amarela no enunciado concreto que representa o cerne de sua mensagem. Cor que esteve ausente em sua versão inicial.

figu 12 – Produções iniciais e finais de Zelote



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Já Zelote, apesar de efetuar sua reescrita sob uma mesma perspectiva sócio-discursiva, realizou pequenas alterações quanto ao texto escrito, o que não trouxe grandes implicações para o assunto proposto na versão inicial. Além disso, ele alterou a cor e o tamanho da fonte, passando o enunciado verbal “Eu achando que ia me garantir no IFBA fazendo atividade um dia antes” para o formato maiúsculo e

na cor verde, assim como o fez com a substituição de cores no enunciado “30 atividades acumuladas”.

Outros recursos expressivos da linguagem, abordados durante a sequência didática, também puderam ser constatados na versão final dos textos produzidos. Um deles, o sinal de exclamação, conforme nos apresenta Zaqueu ao exclamar o enunciado verbal “bora meditar!!!”. Esse sinal de pontuação, conforme nos diz Bechara, “[...] põe-se no fim da oração enunciada com entonação exclamativa” (BECHARA, 2010, p. 656).

Sobre a entonação da voz, a qual, quando transposta à escrita, se vê representada por esse referido sinal de pontuação, Bakhtin e Volóchinov (2006) nos vão dizer que esse ato “[...] está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 123). Ou seja, de acordo com esses teóricos, a entonação revela a avaliação social que emissor e o “auditório” fazem da palavra. Dessa forma, a tripla exclamação acrescida a esse enunciado concreto imprime um tom valorativo positivo a esse ato, o qual, eventualmente, é realizado em sala de aula por uma docente da turma.

Além da exclamação, emergiram, nas produções finais de João e Tomé, os dois pontos, sinal de pontuação que, de acordo com Bechara (2010), tem como objetivo introduzir uma elucidação, dentre outras finalidades.

Figura 36 – Produção final de João

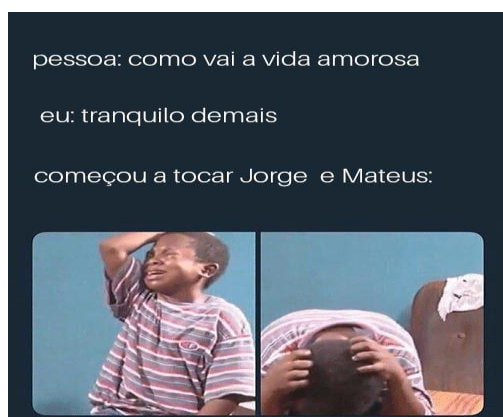


Figura 37 – Produção final de Tomé



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

João faz uso desse recurso para introduzir a sua voz, que informa seu estado de ânimo; a voz de uma terceira pessoa, ao lhe questionar “como vai sua vida

amorosa”; e, ainda, para introduzir as imagens que representam seu lado emotivo quando ouve músicas da dupla sertaneja Jorge e Mateus. Tomé faz uso desse sinal de pontuação para introduzir sua imagem e a de seu irmão, simbolizando, respectivamente, a apropriação dos biscoitos através da boca cheia e o espanto do irmão por não encontrá-los, representado por uma pessoa de braços abertos, com tom interrogativo.

Gusmão (2010) nos diz que “[...] o primeiro objetivo do ensino da língua materna deve ser o de desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação” (GUSMÃO, 2010, p. 112). Logo, a partir das palavras dessa autora, cabe-nos, mais uma vez, ratificar as contribuições de uma sequência didática para o trabalho com a competência escritora a partir do *meme*, já que, esse gênero discursivo está entrelaçado ao contexto sócio comunicativo de nossos estudantes.

Todos os caminhos trilhados para que pudéssemos compreender o processo da apropriação da competência escritora, através dos *memes*, nos evidenciaram a influência das condições de produção sobre esse ato e, também, das relações intersubjetivas que se estabelecem no fluxo dialógico da linguagem, as quais estão implicadas na escolha da temática a ser abordada, nas estratégias para o dizer e, ainda, na seleção de recursos expressivos que convirjam para a construção do ato enunciativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte de nosso estudo, apresentamos nossas considerações finais acerca das teorizações, dados e análises apresentados ao decorrer de nosso processo investigativo. Entretanto, antes da chegada às pontas dos fios que estarão postas para novas tessituras acerca dessa temática, cabe-nos retomar alguns apontamentos e experiências que nos motivaram investigar a competência escritora.

O pensar nas estratégias que poderiam ser incorporadas à prática docente para com a referida competência se faz presente em minha trajetória profissional desde o primeiro contato com a sala de aula, especificamente, como professor de Língua Portuguesa. Inicialmente, na condição de docente colaborador em um curso preparatório para vestibular, em 2006; por último, como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Bahia, experiência que se estende aos dias atuais.

Foi no “chão” da sala de aula, diante da dificuldade e desinteresse de grande parte dos alunos para com o exercício da escrita, que emergiu o desejo por investigar a competência escritora através do *meme*, gênero discursivo essencialmente carnavalizado que compõe o universo sócio comunicativo do público participante de nossa investigação.

Para orientar os nossos estudos, lançamos o seguinte questionamento: Como a carnavalização se manifesta discursivamente e na compreensão responsiva no processo de escrita textual do gênero *meme*? Para responder a essa questão norteadora, nos debruçamos sobre o seguinte objetivo principal, ou seja, investigar a discursividade carnavalizada e a compreensão responsiva no processo de escrita textual no gênero *meme* de alunos do 1º ano do ensino médio. A esse objetivo, sucederam-se outros secundários: identificar e analisar a competência leitora interpretativa de alunos através dos discursos dos *memes* e, ainda, compreender o processo da apropriação da competência escritora, considerando os discursos carnavalizados presentes nos *memes*. Apesar do cerne de nossa investigação ser a competência escritora, não pudemos deixar de lado a análise dos elementos que se perfazem no exercício da leitura e compreensão discursiva, já que, conforme nos diz Geraldi (1997), as atividades de leitura e escrita estão, em grande parte, integradas.

Nossas discussões e análises se sustentaram nos pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 1987; 1997; 2002; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006; 2019) que versam

sobre discurso, dialogismo, polifonia, carnavalização literária, e em de alguns teóricos que, sob a égide da uma concepção de língua/linguagem como resultado da interação verbal sócio, histórica e ideologicamente situada, se debruçaram sobre o estudo das competências leitora e escritora. Dessa forma, organizamos essas teorizações nos dois primeiros capítulos, conforme especificamos na sequência.

No primeiro capítulo, abordamos as características de um discurso dialógico e polifônico, a concepção sociointeracionista da linguagem e o conceito de carnavalização literária, constructo que, por excelência, nos acompanhou durante todo o processo investigativo. No capítulo seguinte, discorreremos sobre o processo de leitura e escrita, elucidando as características do gênero discursivo com o qual desenvolvemos nosso estudo – o *meme*.

Na sequência, no capítulo destinado aos aspectos metodológicos, apresentamos a natureza de nosso estudo – qualitativa (MINAYO, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994), o tipo de pesquisa – participante (GIL, 2002; BORGES; BRANDÃO, 2007), a caracterização dos sujeitos e o *locus* da pesquisa, e, para finalizar, os instrumentos que foram utilizados na produção de dados, assim como as categorias e critérios que foram analisados.

Acerca do desenvolvimento de nosso estudo, cabe informar que, inicialmente, seria realizado de forma remota, pois, quando de sua proposta, vivíamos um período de isolamento social sem que tivéssemos previsão de retorno às atividades presenciais. Entretanto, com a retomada da “normalidade”, optamos por efetivá-lo de forma híbrida.

No último capítulo, apresentamos a análise do *corpus* de nosso estudo. Para isso, triangulamos os dados que foram produzidos através da videogravação, do diário de campo, das entrevistas realizadas com os participantes e das atividades produzidas na sequência didática. A opção pela triangulação foi motivada por acreditarmos que esse caminho de análise nos permitiria uma visão mais ampliada de nosso objeto de estudo.

Com esses esclarecimentos, apresentaremos, na sequência, as respostas e conclusões a que chegamos diante da questão de pesquisa e dos objetivos sobre os quais nos lançamos no intuito de respondê-la.

Quanto ao gênero discursivo *meme*, esse mostrou-se amplamente atravessado por discursos carnavalizados. Dentre as características que apontaram para sua carnavalização, considerando o *corpus* produzido em nosso estudo,

predominou a ocorrência da paródia. Entretanto, sua manifestação discursiva sob uma perspectiva carnavalesca não se esgotou nesse aspecto, conforme demonstraremos no próximo parágrafo.

No intuito de provocar o riso carnavalizado, os participantes, em suas produções escritas, não só fizeram uso da linguagem da praça pública, ou seja, livre da normatização gramatical, como também recorreram à ambivalência, na conjugação da verbo-visualidade; à excentricidade, ao exteriorizar traços ocultos da personalidade; às *mésalliances* carnavalescas, ou seja, na aproximação do sério com o cômico; e, ainda, à inversão de valores. Cabe acrescentar que algumas das produções escritas serviram de palco para a manifestação de mais uma dessas mencionadas categorias, as quais, segundo Bakhtin (1987; 2002) representam o mundo sob uma perspectiva carnavalesca.

No que se refere à leitura, o trabalho com essa competência na sequência didática nos revelou que, para uma efetiva compreensão responsiva dos enunciados concretos, fazem-se necessárias essas duas considerações acerca do leitor: que ele consiga identificar todos os elementos verbo-visuais que compõem a produção discursiva, e, também, que ele se aproprie do contexto extraverbal que alimentou a enunciação, ou seja, o tempo e o espaço em que se dá o ato verbal, o tema do enunciado e, ainda, a relação do escritor com o ocorrido.

Em relação à competência escritora, o trabalho com uma sequência didática a partir do *meme* apresentou considerável relevância. Apesar da grande proximidade desse gênero ao contexto sócio comunicativo dos participantes de nosso estudo - o que, inicialmente, poderia pressupor que esses dominassem de forma plena as dimensões envolvidas em sua construção - pudemos constatar, com a versão final do texto produzido, o progresso dos alunos quanto aos recursos mobilizados em uma produção escrita em torno desse gênero.

Dentre os avanços, destacamos: maior criticidade no que se refere à conjugação dos elementos verbo-visuais na constituição do sentido. Em algumas das produções realizadas no início da investigação, avaliamos que o conteúdo imagético não se inter-relacionava efetivamente com os textos verbais, o que não corroborava para a compreensão do projeto discursivo.

Além desse, cabe-nos mencionar uma melhor apropriação no que tange aos recursos expressivos da linguagem que podem ser utilizados na produção escrita de um *meme*. Nas versões finais de seus textos, os participantes usaram, com maior

propriedade, cores fortes e chamativas para destacar informações que representavam o cerne de sua crítica, de seu posicionamento ideológico, da sátira produzida. Ademais, utilizaram, com proficiência, alguns sinais de pontuação para introduzirem outras vozes ao seu discurso e, também, na expressão valorativa acerca de enunciados concretos ali veiculados.

Considerando os resultados apontados acima e, ainda, os recursos tecnológicos que se perfazem nas práticas discursivas do público jovem da educação básica, é que destacamos, não só a relevância e contribuição deste estudo na produção de conhecimento científico acerca da linguagem escrita, como também sinalizamos para a necessidade de que outros gêneros discursivos da esfera digital sejam didatizados para o trabalho para com as competências escritora e leitora, visando, dessa forma, a uma prática docente mais efetiva, que dialogue com o contexto sócio comunicativo daqueles que devem ter participação ativa nesse ato- o aluno.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade**, v. 4, p. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987. Tradução de: Yara Frateschi Vieira.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentín. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: 34, 2019. Tradução de: Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentín. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. [S. l.]: Hucitec, 2006.
- BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores Azul e Rosa como pedagogias de gênero. **Revista Teias**, v. 21, p. 223-244, 2020.
- BÁSICA, sistema de Avaliação da Educação. Resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BERNADI, Rose Marye. Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-94.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 43-66, 2013.
- BRAIT, Beth. Problema da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 45-72.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio). Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudo: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005. p. 8-136.

CARVALHO, Adriano César Lima de. **A construção de um discurso identitário LGBT por meio de canais de humor gay do YouTube**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [S. l.], 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, José Zilmar Alves da; BURGOS, Taciana de Lima. A carnavalização das organizações: emergência de um gênero do discurso nas redes sociais digitais da internet. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM RIO 2015, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Intercom, 2015. p. 1-15.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: UEL, 2008.

CRUZ, Fabrício Nascimento; HETKOWSKI, Tânia Maria; NETO, Enéas Silva de Carvalho. **Sociedade da informação: TIC e programas de inclusão digital**. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). Políticas públicas e inclusão digital. Salvador: EDUFBA, 2008.

DIAS, E. ; MESQUITA, E. M. C. **A produção textual nas aulas de língua portuguesa**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 7-261.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011.

ESTATÍSTICA, Instituto Brasileiro de Geografia e. **Ciades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jequie.html>. Acesso em: 05 abr. 2022.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MOTA, Nathalia Viana da; MACIEL, Íkaro César da Silva. Paródia e riso ambivalentes em memes da Barbie Fascionista: uma análise à luz da carnavalização. **Calidoscópio**, v. 18, n. 1, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. 173 p.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 228 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Cristiane; BOTTA, M. C. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1859-1877, 2018.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos**: a prática pedagógica da professora Maria. Orientador: Maria Estela Costa Holanda Campelo. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [S. /], 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. 2013. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

JEQUIÉ, Prefeitura Municipal de. **A cidade**. Disponível em: <http://www.jequie.ba.gov.br/a-cidade/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus Editora, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e Prática**. 9ª ed. Campina: Pontes Editores, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filmes e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Pretópolis: Vozes, 2003. p. 137-155.

LOPES, Edward. Discurso Literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003, p. 63-81.

LOPES, Thais Coelho. **A polifonia em Bakhtin: revisitando uma noção polêmica**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2021. 296 p.

MARQUESI, S. C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 135-143.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Pretópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Ulisses. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática. **Entretextos**, v. 19, n. 2, p. 63-89, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Humor, Língua e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Famecos**, Porto Alegre, v. 32, p. 23-31, abr. 2007. Quadrimestral.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, Lafayete Menezes de Alencar Lima; BERNARD, Renilda Rodrigues da Silva. A carnavalização em gêneros discursivos da esfera digital. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 23., 2021, Evento Online. **Anais [...]**. Paraná: Unioeste, 2021. p. 1-9. Disponível em: <https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/23jell/anais>. Acesso em: 04 abr. 2022.

RITTER, Lilian Cristina Buzato; BRAGA, Betânia Elisabete. Aula de leitura na perspectiva dialógica: uma elaboração didática com memes. **EntreLetras**, v. 9, n. 2, p. 226-244, 2018.

ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as tic's**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 215.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ª. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011. p. 7-16.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 191 p.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Gabrielle Leite dos. **Relações dialógicas em fanfictions: carnavalização na reescrita da saga Harry Potter na era da convergência**. Orientador: Maria da Penha Casado Alves. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [S. l.], 2016.

SENHORAS, Elói Martins. O campo de poder das vacinas na pandemia da Covid-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 6, n. 18, p. 110-121, 2021.

SILVA, Jociana Pessanha Barbosa da. **Memes em perspectiva dialógica: uma análise bakhtiniana**. 2017. 81 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

SWIDERSKI, R. M.S.; COSTA HÜBES, T. C. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência**. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, ISSN 1517-7238 1º sem. 2009.

TEIXEIRA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **IDEB: resultados e metas**. Resultados e Metas. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2022.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO –
PPGEN

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA



O riso carnavalizado em
memes: fios
discursivos/enunciativos
na escrita textual de
alunos do 1º ano do
ensino médio.

Pesquisador: Lafayette
Menezes de A. L. Rios

Professora orientadora:
Dra. Maria Aparecida
Pacheco Gusmão

APRESENTAÇÃO

O domínio da leitura e da escrita possui grande relevância na formação do aluno. Apesar disso, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica revelam a necessidade de se pensar novas práticas de sala de aula que favoreçam o desenvolvimento das referidas competências. É a partir dessas considerações que apresentamos este projeto de pesquisa a ser realizado com alunos do 1º ano do Ensino Médio.

*Este projeto apresenta como objetivo principal investigar o discurso carnavalizado que provoca o riso presente em *memes* e como os alunos compreendem, interpretam e expressam esse discurso em textos escritos.*

TEMPO DE DURAÇÃO

Este projeto será desenvolvido em 04 encontros, onde serão trabalhadas as características inerentes ao gênero discursivo *memes*. Para isso, serão desenvolvidas atividades sobre o conteúdo temático, a estrutura composicional e estilo de linguagens concernentes a esse gênero de nosso estudo.

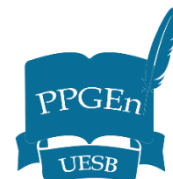
FORMATO DE REALIZAÇÃO

Este projeto será desenvolvido de forma híbrida. Considerando esse formato, a apresentação da situação e a aplicação do questionário serão realizadas presencialmente. As demais etapas acontecerão de forma remota através plataforma Microsoft Teams.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Prezados/as alunos/as,

Sou Lafayette Menezes Rios, professor de Língua Portuguesa e Espanhola desta instituição, e, neste momento, estou lhes propondo este questionário, enquanto parte da pesquisa de Mestrado vinculada ao Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Conforme já informado, em todos os dados coletados que venham a ser publicados, serão omitidos os nomes dos participantes, prezando, dessa forma, pelo anonimato.

QUESTIONÁRIO

1. Nome do participante:

2. Sexo:

A) Masculino ()

B) Feminino ()

C) Outro () Qual? _____

D) Prefiro não dizer ()

3. Qual sua idade?

4. O seu ensino fundamental (do 5º ao 9º ano) foi cursado em instituição:

A) Pública ()

B) Privada ()

C) Um período em instituição pública. Outro, em instituição privada.

Caso marque a alternativa C, nos diga o porquê dessa troca entre essas modalidades de instituições:

5. Por quais motivos você optou por estudar no IFBA?

6. Você possui aparelhos eletrônicos? Quais?

7. Você tem acesso à internet em casa? Caso possua, você a considera de qualidade?

8. Possui redes sociais? Quais? Qual você acessa com maior frequência?

9. O que você pensa sobre as atividades de produção escrita desenvolvidas na escola? São estimulantes? Por quê?

10. Seu último ano letivo (9º ano) foi realizado de forma presencial ou remota?

11. Quantos textos, aproximadamente, você produziu no ano passado?

12. Dentre os textos que você produziu durante o ensino fundamental, de qual deles você se lembra? O que te faz recordar desse texto em específico?

13. Você considera importante seu professor proponha atividades de leitura e de escrita a partir de ferramentas tecnológicas? O que você prefere: produzir um texto manuscrito ou digitado? Por quê?

Muito obrigado pela participação!

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Tema da pesquisa: *O riso carnavalizado em memes: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio*

Pesquisador: Lafayette Menezes de A. L. Rios

Professora orientadora: Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

Prezados/as alunos/as,

Conforme previamente informado, vocês deverão produzir um *meme*. Para que sua produção atenda à proposta, fique atento às seguintes observações:

- 1) É de livre escolha a temática a ser abordada.
- 2) Vocês não devem usar conteúdo (verbal e não-verbal) que seja ofensivo a qualquer pessoa.
- 3) Não se esqueçam de que o *meme* possui algumas características que lhe são peculiares, conforme vimos e analisamos no momento de reconhecimento desse gênero discursivo.
- 4) Vocês deverão enviá-lo por este canal de comunicação até um dia antes de nosso próximo encontro.
- 5) No momento de envio do seu *meme*, vocês deverão informar se concordam com a socialização de seu *meme* com os demais participantes desta pesquisa. Para isso, veja o modelo do texto de autorização.

“Modelo: Eu, _____, autorizo a socialização do meu *meme* com os demais participantes da pesquisa.”

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Tema da pesquisa: *O riso carnavalizado em memes: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio*

Pesquisador: Lafayete Menezes de A. L. Rios

Professora orientadora: Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

ATIVIDADE ESCRITA

Prezado(a) participante,

Depois de analisar este *meme*, responda as questões que seguem:



Fonte: disponível em: https://cdn.dicionariopopular.com/imagens/meme-seu-madruga-cke.jpg?auto_optimize=low. Acesso em: 04 de abril de 2022.

1) Qual é o tema abordado?

2) De que forma as imagens colaboram para a identificação do conteúdo temático?

3) A quem se destina o discurso mencionado nesse texto?

4) Se você fosse reescrevê-lo, sob a mesma temática apontada na resposta da questão 01, o que você alteraria? Acrescentaria outros elementos linguísticos que reforcem esse discurso?

5) A essas imagens, é possível que associemos outro conteúdo temático? Qual?

Obrigado pela participação!

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Tema da pesquisa: *O riso carnalizado em memes: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio*

Pesquisador: Lafayette Menezes de A. L. Rios

Professora orientadora: Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Prezados/as alunos/as,

Chegamos ao momento final de nossa pesquisa. A última participação de vocês corresponde à escrita da versão final de seu texto. Para que sua produção atenda à proposta, fique atento às seguintes observações:

- 1) É-lhes facultado criar um texto com conteúdo distinto do da primeira versão;
- 2) É de livre escolha a temática a ser abordada;
- 3) Vocês não devem usar conteúdo (verbal e não-verbal) que seja ofensivo a qualquer pessoa.
- 4) Não se esqueçam de que o *meme* possui algumas características que lhe são peculiares, conforme vimos e analisamos nos momentos anteriores;
- 5) Seu texto possui destinatário;
- 6) Vocês deverão enviá-lo por este canal de comunicação no prazo máximo de três dias.

Muito obrigado pela participação de vocês!



APÊNDICE F

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Você pratica a escrita fora da escola? Caso a resposta seja afirmativa, com que frequência? Qual a finalidade e o destinatário dessa escrita? Em caso de resposta negativa, por que você não se sente motivado para escrever além dos muros da escola?

- 2) Você considera importante que o professor, antes de passar uma atividade de leitura e produção textual, faça um levantamento para saber quais tipos e gêneros de texto despertam o seu interesses?

- 3) Se eu pedisse para que você produzisse um texto, e te desse a oportunidade de escolha, qual texto você escreveria? Por quê?

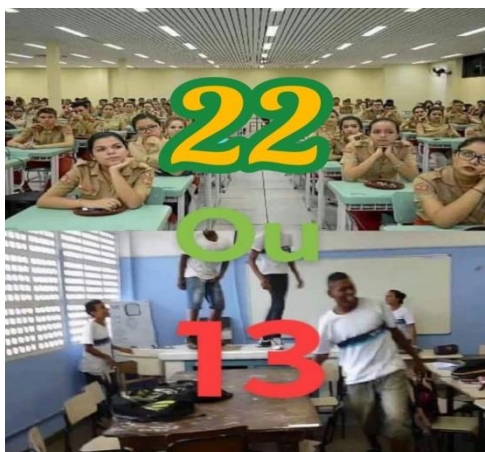
- 4) Seus professores te davam retorno sobre o texto produzido, sinalizando o que precisava melhorar/aperfeiçoar? Você considera importante que o professor faça isso?

- 5) Você acredita que aprender a ler e a escrever bem será um diferencial na sua formação profissional técnica? Por quê?

ANEXO 01



Fonte: disponível em: <<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/08/25/vacina-salva-o-que-mata-e-plaquinha-na-hora-da-vacinacao-contr-covid-19-vira-meme-em-teresina.ghml>>. Acesso em: 04 de abril de 2022.



Fonte: disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/FPcV33gWYAMa9kA?format=jpg&name=large>. Acesso em: 04 de abril de 2022.



Fonte: disponível em: <<https://i.pinimg.com/474x/14/6b/3f/146b3fd0b22a7baf12213c8f1cd8e31.jpg>>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

ANEXO 02



Fonte: disponível em: https://img.r7.com/images/2015/01/14/1atx2j3jvn_22ei5je0sr_file?dimensions=771x420&no_crop=true. Acesso em: 04 de abril de 2022.

True Story!



= 5 minutes

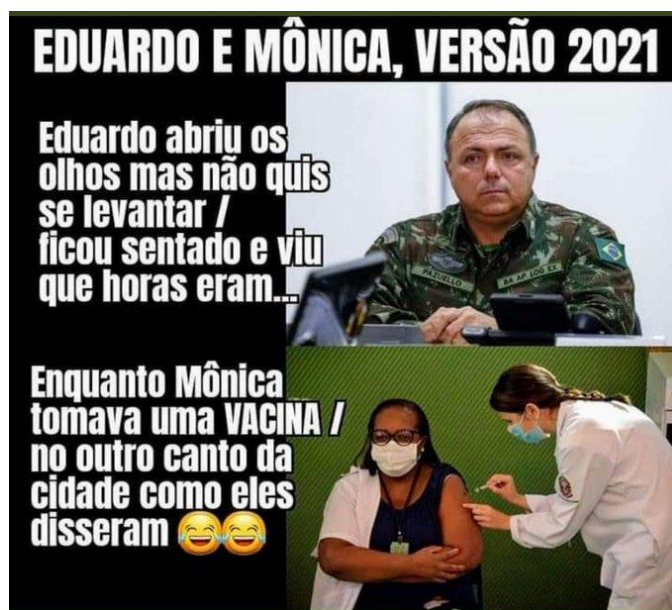


+



= 55 minutes

Fonte: disponível em: <https://twitter.com/Spicez14/status/1501886879427301377/photo/1>. Acesso em: 04 de abril de 2022.



Fonte: disponível em: <<https://twitter.com/JSPendot/status/1351182538849591305>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022



Fonte: disponível em: <<https://i0.wp.com/techwek.com/wp-content/uploads/2021/02/memes-engracados-para-whatsapp.jpg?w=505&ssl=1>>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

Bolsonaro fala por uma hora e se esquece de renunciar

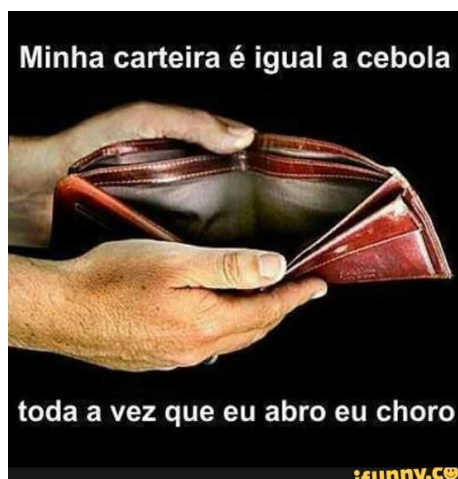


Bolsonaro fala por uma hora e esquece de renunciar
sensacionalista.com.br

Fonte: disponível em: <https://i.em.com.br/Ei8E0WwpyAsx3-LaHfhdxzyqks=/820x0/smart/imgsapp.em.com.br/app/noticia_127983242361/2020/04/24/1141692/200424192521132359a.jpg>. Acesso em: 04 de abril de 2022.



Fonte: disponível em: <<https://www.google.com/planosdeaula.novaescola.org/anttese-como-figura-ironica-no-genero-meme>>. Acesso em: 04 de abril de 2022.



Fonte: disponível em: <https://img.ifunny.co/images/a76c48e3f8f19e9c0a689635b5cb86788c24802f1f82c0abe670de4c1cc5f fbe_1.jpg>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

ANEXO 03

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	<i>O riso carnavalizado em memes: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio.</i>
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Lafayette Menezes de Alencar Lima Rios</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

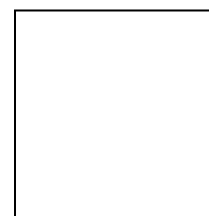
AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Jequié-BA, **19/04/2022**

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital
(Se for o caso)

ANEXO 04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lafayette Menezes de Alencar Lima Rios
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria Aparecida Pacheco Gusmão

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

O riso carnavalizado em memes: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O domínio da leitura e da escrita possui grande relevância na formação do aluno. Apesar disso, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica revelam a necessidade de se pensar novas práticas de sala de aula que favoreçam o desenvolvimento das referidas competências. É a partir dessas considerações que este projeto se justifica, pois pretende, através dos memes, trabalhar a competência escrita de alunos do 1º ano do Ensino Médio.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Investigar o discurso carnavalizado que provoca o riso presente em memes e como os alunos compreendem, interpretam e expressam esse discurso em textos escritos.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Em um primeiro momento, os alunos apresentarão memes como resultado de pesquisa realizada. Na sequência, serão abordados aspectos inerentes à estrutura composicional, o conteúdo e estilo de linguagem nesse tipo de texto. Feitas as discussões, os alunos realizarão atividades oral e escrita sobre o conteúdo trabalhado, além da produção de um meme. Ainda, serão realizados um questionário e uma entrevista.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

As duas primeiras etapas da pesquisa serão desenvolvidas presencialmente, no IFBA-campus Jequié. As demais, serão realizadas de forma remota, através do Microsoft Teams/Google Meet, ferramentas que

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cepjeq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja cuidadoso ao imprimir este documento, se possível, use a frente e verso do papel. (.)

Página 1

podem ser acessadas tanto através do computador como do celular do lugar de onde o aluno estiver. A pesquisa será desenvolvida entre 20/04/2022 e 10/05/2022.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

50 min. *Aproximadamente.*

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

No que se refere aos riscos e desconfortos que esta pesquisa poderá trazer aos participantes, faz-se necessário ressaltar, considerando a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que os exercícios escritos propostos poderão ocasionar certo cansaço físico e mental.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar/minimizar os riscos, as atividades serão desenvolvidas em dias alternados. Será assegurado aos participantes o direito de desistência, o que poderá ser manifestado em qualquer momento do processo. Ainda, seus valores éticos, morais, culturais, seus costumes e hábitos, lhes serão garantidos.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os participantes desta pesquisa terão como benefício direto o desenvolvimento da competência escrita textual, o que lhes permitirá mobilizar conhecimento sobre os diferentes tipos de textos, sobre a norma-padrão da língua e diferentes linguagens.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Quanto às contribuições indiretas à comunidade acadêmica e à ciência, esta pesquisa contribuirá para a produção de conhecimento científico acerca da linguagem escrita e como ela pode ser fator de inclusão e democratização do saber.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhuma das duas. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2 Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará de recursos para estes custos.

6.3. É se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(75) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja cuidadoso ao legível este documento, se necessário, use a fita ou o verso do papel. (.)

Página 2

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só sendo conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Lafayette Menezes de Alencar Lima Rios

Endereço: Rua John Kennedy, S/N, Cidade Nova.

Fone: (77) 98824-5254 / E-mail: lafayecorios@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequié-BA, CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié- Bahia, 19 de abril de 2022

Seja cuidadoso ao ler este documento, se necessário, use a função "zoom do papel."

Página 3

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié-BA, 19 de abril de 2022

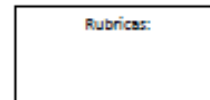
Assinatura do(a) pesquisador

Se for necessário, use o ícone e acesse o serviço de papel.

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:



ANEXO 05

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

*(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)***Olá!**

Vim CONVIDÁ-LO para participar de uma pesquisa. Por favor, leia, com atenção, este documento e me diga se você concorda. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito "Rubrica" em todas as páginas e, também, lá no final, na linha "Assinatura do Participante".

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lafayette Menezes de Alencar Lima Rios

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria Aparecida Pacheco Gusmão

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

O riso carnavalizado em memes: fios discursivos/enunciativos na escrita textual de alunos do 1º ano do ensino médio.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O domínio da leitura e da escrita possui grande relevância na formação do aluno. Apesar disso, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica revelam a necessidade de se pensar novas práticas de sala de aula que favoreçam o desenvolvimento das referidas competências. É a partir dessas considerações que este projeto se justifica, pois pretende, através dos memes, trabalhar a competência escrita de alunos do 1º ano do Ensino Médio.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Investigar o discurso carnavalizado que provoca o riso presente em memes e como os alunos compreendem, interpretam e expressam esse discurso em textos escritos e reescritos.

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Em um primeiro momento, os alunos apresentarão memes como resultado de pesquisa realizada. Na sequência, serão abordados aspectos inerentes à estrutura composicional, o conteúdo e estilo de linguagem nesse tipo de texto. Feitas as discussões, os alunos realizarão atividades oral e escrita sobre o conteúdo trabalhado, além da produção de um meme. Ainda, serão realizados um questionário e uma entrevista

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Inqait
(75) 3528-9727 | cepq@uesb.edu.br

Rubricas:

Se quiser ler o legítimo este documento, se necessário, use a ferramenta de papel.

Página 1

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

As duas primeiras etapas da pesquisa serão desenvolvidas presencialmente, no IFBA-campus Jequié. As demais, serão realizadas de forma remota, através do Microsoft Teams/Google Meet, ferramentas que podem ser acessadas tanto através do computador como do celular do lugar onde o aluno estiver. A pesquisa será desenvolvida entre 20/04/2022 e 10/05/2022.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

50 min. Aproximadamente.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

No que se refere aos riscos e desconfortos que esta pesquisa poderá trazer aos participantes, faz-se necessário ressaltar, considerando a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que os exercícios escritos propostos poderão ocasionar certo cansaço físico e mental.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar/minimizar os riscos, as atividades serão desenvolvidas em dias alternados. Será assegurado aos participantes o direito de desistência, o que poderá ser manifestado em qualquer momento do processo. Ainda, seus valores éticos, morais, culturais, seus costumes e hábitos, lhes serão garantidos.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):**

Os participantes desta pesquisa terão como benefício direto o desenvolvimento da competência escrita textual, o que lhes permitirá mobilizar conhecimento sobre os diferentes tipos de textos, sobre a norma-padrão da língua e diferentes linguagens.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Quanto às contribuições indiretas à comunidade acadêmica e à ciência, esta pesquisa contribuirá para a produção de conhecimento científico acerca da linguagem escrita e como ela pode ser fator de inclusão e democratização do saber.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável praticará lhes resarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja cauteloso ao imprimir este documento, se
recusar, use a frente ao verso do papel. ☺

Página 2

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Da pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. E só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Lafayette Menezes de Alencar Lima Rios
 Endereço: Rua Pedro Bittencourt Ferraz, nº 262, aptº 301
 Fone: (77) 98824-5254 / E-mail: lafayerios@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
 Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinho, Jequié-BA, CEP 45208-091.
 Fone: (75) 3528-9727 / E-mail: cepj@uesb.edu.br
 Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié-BA, 20 de abril de 2022

 Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
 (Se for o caso)

Página 3

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (75) 3528-9727 | cepj@uesb.edu.br

Rubrica:

Selecione o documento a imprimir e clique no botão de impressão no canto inferior direito da página.

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Jequié-BA, 20 de abril de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(75) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas: